

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ a PEDAGOGICKÁ

Katedra: PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
Studijní program: UČITELSTVÍ PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY
Studijní program: UČITELSTVÍ PRO PRVNÍ STUPEŇ
(kombinace) ZÁKLADNÍ ŠKOLY

PROSTOR KOLEM NÁS
SPACE AROUND US

Diplomová práce: 10-FP-KPV-0008

Autor:
Radka NÝVLTOVÁ

Podpis:

Adresa:
Pod Skalkou 14
460 01, Jablonec nad Nisou

Vedoucí práce: akad. malíř Markéta Pošarová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
82	6	13	10	37	0

V Liberci dne: 18.4. 2011

Název DP: PROSTOR KOLEM NÁS – prostorová tvorba ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ, soubor metodických listů se zaměřením na 5. ročník

Vedoucí práce: Markéta Pošarová, akad. malíř

Cíl: Cílem DP je vytvořit výtvarnou řadu prostorových prací pro 5. ročník ZŠ. Provést pedagogický výzkum mezi rodiči žáků naší školy, týkající se jejich vztahu k výtvarné výchově a prostorové tvorbě.

Požadavky: Znalost osnov výtvarné výchovy a RVP (variant A,B,C). Znalost odborné literatury a terminologie. Orientace v metodologii a statistickém zpracování dat vzešlých z pedagogického výzkumu. Vypracování vlastní výtvarné řady, její realizace a fotodokumentace.

Metody: Dotazníkové šetření a jeho statistické zpracování.

Literatura: Roeselová,V. Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu. Praha: UK PF, 2006. Roeselová,V. Didaktika výtvarné výchovy. Praha: UK PF, 2003. Roeselová,V. Námět ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1995. Roeselová,V. Techniky ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1996. Cikánová, K. Objevujte s námi tvar. Aventinum, Praha 1995. Zhoř, J. Proměny soudobého umění. SPN Praha 1992. Bláha, J.-Slavík, J. Průvodce výtvarným uměním. Albra Praha 2007

Čestné prohlášení

Název práce: PROSTOR KOLEM NÁS
Jméno a příjmení autora: Radka Nývltová
Osobní číslo: P05000901

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 18.4.2011

Radka Nývltová

Poděkování

Děkuji vedoucí práce akad. mal. Markétě Pošarové za vedení mé práce, připomínky a informace, které mi během psaní diplomové práce poskytla.

Děkuji také své kolegyni Mgr. Ivaně Makovičkové za pomoc při korekturách textu. Adrianovi Kantorovi a Janovi Mackovi děkuji za pomoc s technickou úpravou práce.

Všem členům své rodiny děkuji za vlídnost a trpělivou podporu, kterou mi po dobu psaní diplomové práce projevovali.

Anotace

Téma: **Prostor kolem nás** – prostorová tvorba ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ, soubor metodických listů se zaměřením na 5. ročník

V první části diplomové práce je uveden teoretický podklad, ze kterého bylo vycházeno při tvorbě práce i vlastním průzkumu. Tato část zpracovává vývoj sochařství z historického hlediska, zařazení prostorové tvorby do výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ. Shrnuje okruhy dětské prostorové tvorby a typologii žáků podle výtvarného projevu. Praktická část je věnována vlastnímu průzkumu v dané oblasti a závěrům, které byly na základě průzkumu vytvořeny. V závěru práce je navržena vlastní řada prostorových a plastických prací pro 5. ročník základní školy.

Klíčová slova: výtvarná výchova, výtvarné umění, okruhy prostorové tvorby, typologie a vývoj výtvarného projevu žáků

Summary

Theme: **Space around us** - Spatial Creation in Art Lessons at Elementary School. A Set of Methodological Materials for 5th Grade

The first part of the diploma thesis includes a theoretical base for this work and own research. It is covering development of sculpture from a historical perspective and inclusion of a spatial creation in art education for 1th degree of elementary school. It summarises a range of children's spatial work and typology of pupils according to their creative expression. Practical part is dedicated to a research in the area and conclusions which are based on that research. Conclusion of dissertation includes own concept of spatial and plastic creations suitable for art education in 5th grade of elementary school.

Key Words: art education, fine arts, range of spatial creation, typology and development of creative expression of pupils

Zusammenfassung

Thema : **Raum um uns herum** – die Raumgestaltung im Kunstunterricht an Grundschulen, Dateien methodischer Blätter mit Orientierung für 5. Klassen

Im ersten Teil von der Diplomarbeit ist die theoretische Grundlage, gegeben aus welcher die Gestaltung der Diplomarbeit und eigener Forschung hervorgegangen ist. Dieser Teil verarbeitet die Entwicklung skulptur aus historischer Sicht, einschließlich der Raumgestaltung im Kunstunterricht an Grundschulen. Umfasst Themen der Kinderraumgestaltung und die Typologie Schüler nach kreativen Ausdruck.

Der praktische Teil in diesen vorgegebenen Bereich mit seinen Schlüssen ist der eigenen Forschung gewidmet, die auf Grund der Forschungsergebnisse geschaffen wurden. Am Ende der Arbeit sind eigene Reihen der Raumgestaltung-und Plastischen arbeiten für die 5. Klassen der Grundschulen, im Kunstunterricht nutzbar.

Schlüsselwörter: Kunstunterricht, bildende Kunst, Kreiße Kinderraumgestaltung, Typologie und Entwicklung kreativen Ausdrucks der Schüler.

OBSAH

1	Úvod	10
1.1	Zdůvodnění výběru tématu diplomové práce	10
1.2	Cíl diplomové práce.....	11
2	Teoretická část.....	11
2.1	Prostor v umění.....	11
2.2	Historický přehled vývoje výtvarného umění zaměřený na sochařství.....	13
2.2.1	Definice sochy.....	13
2.2.2	Počátky (přibližně 40 tisíc let př.n.l.).....	13
2.2.3	Sochařství na Nilu (přibližně 3000 př.n.l. – 400 př.n.l.)	15
2.2.4	Řecko a Řím (přibližně 600 př.n.l.- 400 n.l.)	15
2.2.5	Rané křesťanství (přibližně 300 n.l.–800 n.l.)	16
2.2.6	Románský sloh (přibližně 11.-13. století)	16
2.2.7	Gotika (přibližně 12.-16.století).....	16
2.2.8	Pozdní gotika (přibližně 1450 – 1550).....	17
2.2.9	Renesance (přibližně 1500 – 1600).....	17
2.2.10	Manýrismus a baroko (přibližně 1550 -1700).....	18
2.2.11	Sochařství po roce 1945	25
2.2.12	Soudobé výtvarné umění.....	27
2.3	Výtvarná výchova v RVP ZV	29
2.4	Složky výtvarné výchovy	30
2.4.1	Vzdělávací složka	30
2.4.2	Výchovná složka	31
2.5	Obecné metodické přístupy a způsob uspořádání výtvarného úkolu.....	32
2.5.1	Výtvarné řady.....	32
2.6	Vývoj a typologie výtvarného projevu	33
2.6.1	Vývoj výtvarného projevu	33
2.6.2	Typologie výtvarného projevu	33
2.6.3	Převážně vizuálně citící a reagující žák	34
2.6.4	Převážně imaginativně citící a reagující žák.....	35
2.6.5	Převážně dekorativně citící a reagující žák.....	36
2.6.6	Převážně syntetizující smíšený typ	36

2.7	Prostorová tvorba ve výtvarné výchově	38
2.7.1	Výtvarné hry	38
2.7.2	Modelování a tvarování z představy	39
2.7.3	Modelování a tvarování na základě pozorování objektivní skutečnosti	39
2.8	Okruhy dětské prostorové tvorby	40
2.9	Modelování	40
2.9.1	Možnosti práce s hlinou	40
2.9.2	Keramické modelování	41
2.9.3	Obtíže spojené s keramickým modelováním a jejich předcházení	41
2.10	Skulptivní postupy	42
2.11	Tvarování	42
2.11.1	Možnosti tvarování materiálu	42
2.11.2	Obtíže spojené s tvarováním a jejich předcházení	42
2.12	Konstruování	43
2.12.1	Obtíže spojené s konstruováním a jejich předcházení	43
3	Praktická část	44
3.1	Dotazníková metoda	44
3.2	Dotazník	46
3.3	Stanovení výzkumných problémů a hypotéz	48
3.3.1	Výzkumné problémy	48
3.3.2	Hypotézy	48
3.4	Průběh šetření	48
3.4.1	Charakteristika šetření	48
3.4.2	Popis zkoumaného vzorku	49
3.5	Výsledky výzkumu a jejich komentář	51
3.5.1	VP1	51
3.5.2	VP2	53
3.5.3	VP3	55
	Diskuze	55
3.5.4	VP4	56
3.6	Vztah rodičů žáků SZŠ k předmětu výtvarná výchova	59
3.6.1	Otázka č. 3	59

3.6.2	Otázka č. 4.....	59
3.6.3	Otázka č. 5.....	60
4	Návrhy metodických listů	61
4.1	Konstrukce metodických listů	61
4.2	Metodický list č. 1	62
4.3	Metodický list č. 2	64
4.4	Metodický list č. 3	66
4.5	Metodický list č. 4	68
4.6	Metodický list č. 5	71
4.7	Metodický list č. 6	73
4.8	Metodický list č. 7	75
4.9	Metodický list č. 8	76
5	Závěr.....	78
6	Seznam použité literatury:	79
	Internetové zdroje.....	80
	Seznam grafů.....	81
	Seznam tabulek.....	81
	Seznam obrázků.....	81

1 Úvod

1.1 Zdůvodnění výběru tématu diplomové práce

Již několik let pracuji na Svobodné základní škole v Jablonci nad Nisou převážně jako učitelka výtvarné výchovy a vedoucí odpoledního zájmového kroužku výtvarného tvoření. Když jsem uvažovala nad tématem svojí diplomové práce, uvědomila jsem si, že z období svojí školní docházky a docházky do ZUŠ na výtvarný obor si umím vybavit hlavně ty činnosti, při kterých jsme tvořili z nějakého materiálu (keramika, rytí a tisky, šití, práce se dřevem). Uvědomuji si, že jsou to činnosti, které mají společného jmenovatele. Tím jmenovatelem je pro mě tvořivá práce s materiálem. Mám vlastní několikaletou zkušenost, že prostorová tvorba je mezi žáky velmi vítanou a oblíbenou činností. Proto jsem se na ni a na možnosti jejího využití při výuce zaměřila ve své diplomové práci.

Prostorová tvorba je také velmi dobře propojitelná s některými vyučovanými předměty prvního stupně základního vzdělávání jako prvoukou, přírodovědou, vlastivědou a s průřezovými tématy, která jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Domnívám se, že každému jedinci by měl být dán prostor pro vlastní výtvarné vyjádření a řešení výtvarného úkolu.

Věra Roeselová (2003b, s.17) o učiteli výtvarné výchovy říká: *„Výtvarný pedagog je tvůrčí osobnost s vyhraněným vztahem k životu a k umění, který originálně řeší otázky, s nimiž se setkává. Je to vzdělaný a eticky cítící člověk s širokou škálou schopností, který si doplňuje pedagogické, výtvarné, filozofické a všeobecné znalosti. Jako citlivý vychovatel naplňuje výuku humorem, emocemi a fantazií a současně odpovědností. Trpělivým zájmem vyvolává důvěru, přijímá každé sdělení, nezveřejňuje obsah výtvarné či slovní výpovědi. Je i výtvarník s tvůrčím přístupem k látce výtvarné výchovy, do níž vkládá zkušenost, originalitu a schopnost pojmenovat a řešit výtvarné problémy.“*

1.2 Cíl diplomové práce

Cílem diplomové práce v teoretické části je shrnutí dosavadních poznatků a možností týkajících se prostorové tvorby ve výtvarné výchově. Cílem v praktické části je navrhnout výtvarnou řadu prostorových prací pro 5. ročník ZŠ a realizovat pedagogický výzkum mezi rodiči žáků Svobodné základní školy, který mapuje jejich vztah k výtvarné výchově a prostorové tvorbě.

2 Teoretická část

2.1 Prostor v umění

Intimně cítíme, že prostor v umění se spíše vztahuje k prostoru našeho vnitřního vnímání života a osobním zkušenostem, než k nějakým abstraktním prostorovým představám a definicím. Prostorové vztahy odrážejí naše základní porozumění pro jev v prostoru. Toto porozumění může být nevědomé nebo vědomé. Je vytvářeno naší smyslovou zkušeností a také koncepty a výklady, které vznikly v rámci filozofie, matematiky, přírodních věd, teologie apod.

Nejrozšířenější představa prostoru jej vykládá jako nekonečný, všude stejný a dokonale prázdný. Je to jakási nádrž, do níž lze umísťovat hmotné nebo myšlené objekty, přičemž prostor se chová netečně, místo objektům uvolňuje a když je odebereme nebo přemístíme, tak se na toto místo opět vrátí. Z toho vyplývá, že hmotné objekty jsou chápány jako protiklad prostoru, obojí nemůže být na jednom místě ve stejnou chvíli. Toto pojetí prostoru se vyvinulo v rámci klasické geometrie. Odvozením od jevů přirozeného světa, tak jak to jejím záměrům vyhovovalo. Na ni navázala fyzika a modifikovala prostor pro svoje potřeby. Z fyziky se potom pojetí prostoru rozšířilo i do dalších přírodovědných disciplín. Je přirozené a běžné, že každé zkoumání vypracovává takové výklady jevů, které odpovídají vlastním záměrům a účelům. Nekritické přenášení výkladu z jedné oblasti lidského poznání do jiné přináší problémy. Pod jedním pojmem se mohou skrývat různé interpretace dané skutečnosti, aniž bychom si to uvědomili.

Můžeme se zeptat: „*Nakolik je obecné pojetí prostoru postačující pro pochopení prostorových vztahů ve výtvarné výchově?*“ Prostor totiž podle našich osobních zkušeností není ani neomezený, ani netečný a ani absolutní. Je proměnlivý a individuálně relativní. Prostor něčeho a prostor pro něco.

Prostorové vztahy ve výtvarné výchově vnímáme vždy jedinečně a zároveň jsou konkrétní. Vnímání prostoru je předurčeno našimi smyslovými a psychickými vlastnostmi a vlastními zkušenostmi. Dále se pak na našem vnímání prostoru podílí konvence, schémata a stupeň vývoje společnosti, ve které žijeme. Z pedagogického hlediska považují za důležité vědět, že vývoj mentálního obrazu prostoru a jeho znázorňování probíhá poměrně dlouho a nemusí být úplný ani u dospělých jedinců.

Z vývojové psychologie je známo, že vnímání a znázorňování prostoru je podmíněno zráním smyslů, vývojem intelektu a duševních schopností. Mezi ně patří pozornost, schopnost soustředit se na jediný aspekt (centrace) a schopnost současně vnímat více aspektů úkolu (decentrace).¹

Baleka (2002, s.338) říká: „*V sochařství je otázka položena a ve svém řešení předjata hmotnými předpoklady sochy, její trojrozměrovou hmotou vymežovanou vůdči okolnímu prostoru, ale i vůdči sobě vnitřním tvarem, jímž se od vnějšího prostoru odděluje, případně tvarem, který zahrnuje i prázdný prostor jako negativní paraelu pozitivního objemu, či jiným způsobem prolíná s prostorem*“.

Prostor jako dění v čase chápali také některé umělecké směry (impresionismus, futurismus, surrealismus).

¹Vlastní zpracování podle publikací: BALEKA, J. *Výtvarné umění, výkladový slovník*. 1. vyd.. Praha: Academia, 1997. 429 s. ISBN 80-2000609-5.

HLEDÍKOVÁ - BOROVCOVÁ, M. *Kvalitativní proměny prostoru v umění 20. století*. [Diplomová práce]. Praha 2003. 94 s. Univerzita Karlova v Praze, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr., Jaroslav Bláha, Ph.D.

HOLUBOVÁ, A *Vnitřní prostor trojrozměrné vizuální práce : formy prostorového vyjadřování*. [Diplomová práce]. Praha 2003. 61 s. Univerzita Karlova v Praze, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr., Jaroslav Bláha, Ph.D.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. I., Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha : Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

2.2 Historický přehled vývoje výtvarného umění zaměřený na sochařství

2.2.1 Definice sochy

Baleka (2002, s. 338) uvádí, že: „*Socha, dílo vytvořené skulptivní nebo plastickou modelační technikou ze sochařských a modelačních materiálů a nástroji, které těmto technikám a hmotám odpovídají. Socha je objemová (trojrozměrová), má však i svůj pevný nebo uvolněný lineární obrys, její tvar a objem je podřízen zrakově přehodnocené hmatovosti, prostoru, světlu, umístění, tématu, námětu, funkci, výtvarnému názoru, v němž se zrcadlí světový názor a stupeň poznání světa*“.

Dějiny výtvarného umění se zabývá samostatný vědní obor **historiografie** (dějepis výtvarného umění). Historiografie zkoumá z uměleckohistorického hlediska jevy, procesy a zákonitosti vzniku výtvarných děl, jejich vývoj a jejich působení. Tento termín se objevuje poprvé u malíře P. Moniéra (Historie des Arts, 1698).

Periodizace dějin umění neodpovídá normálnímu dělení na století, protože stylu vždy nějakou dobu trvá, než se prosadí, nebo svým významem nezapadá do století, v němž jeho díla formálně vznikala.

Baleka (2002, s.76) se vyjadřuje k dějinám umění takto: „*Dějiny umění jsou relativně samostatnou složkou obecných dějin, které se odrážejí a současně zpětně utvářejí v obrazech, sochách apod. podle specifických tvůrčích zákonitostí svého uměleckého druhu.*“

2.2.2 Počátky (přibližně 40 tisíc let př.n.l.)

Tento časový úsek starší doby kamenné je nazýván paleolitem. Spadá do období ke konci poslední doby ledové, kterou nazýváme Würmská (podle řeky Würm v Německu). Figurky z mamutoviny, staré více než 30 000 let, jsou prvním hmatatelným nalezeným svědectvím o představivosti Homo sapiens. Není jisté, jestli těmto soškám z mamutoviny nepředcházela díla ze dřeva nebo rohoviny, neboť 99% produkce člověka z doby ledové se nedochovalo. Nejstarší spolehlivě datované místo s výtvarnými artefakty leží na území jižního Německa. Nejstarší nálezem je **Venuše z Hohle Fels** vyřezaná z mamutího klu. Její stáří je odhadováno na 35 tisíc let. Další známou venuší je vápencová **Willendorfská**

venuše (odhadované stáří 24–22 tisíc let) nalezená na území Rakouska.² Na našem území patří k nejznámějším venuším pálená hliněná **Věstonická venuše**³ (odhadované stáří 29–25 tisíc let). Z tábořišť a jeskyní pocházejí obrazy ryté v kostech a klech nebo plastiky pálené z hlíny zobrazující ženy a lovná zvířata. Jednotlivé figury i skupinové výjevy jsou ztvárněny často symbolicky s realistickou nadsázkou typických znaků druhu (figurky žen s výraznými sexuálními znaky). Domníváme se dnes, že tyto znaky ženství byly považovány za symbol původu života a plodnosti.

Z období neolitu (mladší doby kamenné), kdy usedlý člověk již nebyl odkázán na zobrazování zvířat spjatých s loveckým kultem, se v oblasti Podunají nacházejí stylizované stojící postavy pálené z hlíny, navazující na paleolitické sošky venuší, figurky domestikovaných zvířat a symbolická vyjádření. Na keramice se uplatňuje zejména geometrický ornament a zdobení užitkových předmětů kovovými nebo dřevěnými ozdobami. Tento geometrický ráz výtvarné kultury trvá přes celý eneolit (pozdní doba kamenná), který předchází dobu bronzovou (800–500 př.n.l.). Jedinou dochovanou sochou z doby bronzové je kamenný figurální menhir znázorňující válečníka (válečník z Hirschlanden). Největší **český menhir** ze železitého pískovce nazývaný Kamenný pastýř stojí severně od Klobuk mezi Slaným a Louny. Na území Čech je přibližně 21 lokalit ve kterých se menhiry nalézají.⁴

Nejstarší památky **afrického sochařství** pocházejí z kultury Nok z poloviny prvního tisíciletí př.n.l. Jsou to terakotové sochy a plastiky v životní velikosti se stylizovanými rysy. Oči, ústa, uši a nosní dírký byly znázorňovány otvory. Sochařství bylo hlavní formou umění, kterým se projevovala kmenová společenství Afriky. Sochy a plastiky měly rituální charakter a byly spojovány s nadpřirozenem a magií. K používaným materiálům patřilo dřevo a terakota. Ve 20. století se abstraktní a nerealistická podstata afrického umění stala inspirací západním umělcům.

² GAZDÍK, Roman . *Aktuálně.cz* [online]. 14.9.2009 [cit. 2011-03-06]. Vědci mají nejstarší lidskou sošku. Venuši z Hohle Fels. Dostupné z WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/zahranici/evropa/clanek.phtml?id=637349>>.

³ Věstonická venuše. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, _last_modified_on_5.3.2011 [cit. 2011-02-01]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Věstonická_venuše>.

⁴ TRAMBA, David . *Www.menhiry.mysteria.cz* [online]. 26.9.2010 [cit. 2011-02-25]. Seznam menhirů na území ČR. Dostupné z WWW: <<http://menhiry.mysteria.cz>>.

2.2.3 Sochařství na Nilu (přibližně 3000 př.n.l. – 400 př.n.l.)

Velké sochy se objevují až u Sumerů a ve starověké Egyptské říši. Téměř všechna svědectví o kultuře starověkého Egypta pochází z hrobů faraónů a jejich doprovodu nebo byla nalezena v chrámových budovách Střední a Nové říše. Egyptští kameníci, kreslíři a štukatéři vytvořili díla, která jsou považována za základ dějin sochařství. Vytvořili první kamennou sochu komponovanou na čelní pohled v životní velikosti. Egyptské sochy jsou komponovány na několik málo frontálně orientovaných pozic. Především na stojící kráčející postavu, sedící sochu, sochu písaře a sochy kvadratického tvaru, na nichž byla posazena hlava. Později přibyla vyobrazení modlících se nebo obětujících lidí. Sochy byly často zdobeny symbolickou malbou. Do sochařské tvorby patřily také portrétní plastiky.

2.2.4 Řecko a Řím (přibližně 600 př.n.l.- 400 n.l.)

Sochařství starověkého Řecka a Říma vyšlo z umění egyptských sochařů a sochařství klasické antiky posloužilo pak jako vodítko pro sochaře renesance a klasicismu. Sochy stojí buď samostatně nebo byly tesány do skalních masivů. Sochaři zdobili trojúhelníkové nebo polokruhové tympanony (prostory nad portály nebo okny) figurálními plastikami nebo reliéfy. Období antiky je členěno na tři údobí – archaické, klasické a helénistické.

Archaické sochy vždy oblečených dívek a nahých mladíků jsou strohé narozdíl od harmonických sportovních postav období klasického, ve kterém se poprvé objevuje tzv. **kontrapunkt** (přesun váhy stojící postavy na jednu nohu) a helénistických soch pozdního Řecka, znázorňujících polidštěné postavy bohů v nadživotní velikosti.

V helénistickém období lze pozorovat snahu o komplexnost sousoší a snahu o objektivní zachycení detailu. Vzrostl význam tvůrčích forem, které vyjadřovaly emoci a dramatickosti. Objevily se náznaky fyziognomické individualizace.

Římané prosluli zejména architektonickými památkami (akvadukty, Koloseum). Spíše než sochařství se rozvíjela portrétní plastika, která dosáhla později dokonalosti. V tomto období se také radikálně změnila funkce soch. V řecké kultuře už nebyly využívány jako obrazy bohů, pro zasvěcení chrámů či jako vzory ideálu. Sloužily pro výzdobu zahrad, budov a lázní zámožných Římanů, kteří sbírali helénistické umění jako starožitnost. Rozrůstá se také zhotovování kopií soch ve stylu přání zákazníka.

Oproti řecké idealistické plastice sloužící kultovním účelům, ztvárňovali Římané reálné osobnosti a historické události. Jezdecká socha byla považována od antiky až do 19. století za způsob důstojného zvěčnění politické a vojenské moci vladaře. Pak v důsledku zvýšené produkce pomníků ztratila jezdecká socha svůj význam.

2.2.5 Rané křesťanství (přibližně 300 n.l.–800 n.l.)

Plně plastická socha, která byla typická pro antiku mizí a objevují se přenosné drobné plastiky, dřevěné krucifixy, triptychy, reliéfy ze slonoviny a sarkofágy zdobené křesťanskými výjevy.

Křesťanské scény využívaly nejdříve pozdně antický soubor výrazových forem. Zejména redukci na strnulou a čelně orientovanou postavu. Vyřešená otázka o dvojí přirozenosti Krista na Chalkédónském koncilu v roce 451 n.l. umožnila samostatné znázorňování ukřižovaného. Do té doby bylo možné zobrazovat ukřižování jenom v souvislostech se zmrtvýchvstáním. Toto období také nazýváme **odboším předrománským** (přibližně 5.- 10. století). Ve výtvarném umění se objevovaly prvky z antiky, byzance a germánské kultury. Umění bylo navázáno na církevní oblast.

2.2.6 Románský sloh (přibližně 11.-13. století)

Nejstarším dochovaným dílem středověkého románského slohu je dřevěný pomalovaný krucifix s naznačeným motivem utrpení, který pochází z období kolem roku 980 n.l. umístěný v dómu v Kolíně nad Rýnem. Kromě typu Krista s bederní rouškou se objevuje i Spasitel oděný do dlouhé tuniky.

Kompozice krucifixu se mění ze tří na čtyři hřebíky. K románskému umění patří i **ottonské umění** (přibližně polovina 10 až polovina 11. století), v němž dominují předměty z bronzu, zlata, dřeva nebo slonoviny. Sochařství se soustřeďovalo na kamenné reliéfy splývající s architekturou kostelů. Thiele (2004, s. 53) říká: *„Obě epochy se časově překrývají a zrcadlí specifické funkce umění. Ottonská plastika vznikala na zakázku krále nebo biskupa nejen jako symbol křesťanského očekávání spásy, ale i světské moci a zjemnělého uměleckého vkusu.* Figurální hlavice a portálové cykly znázorňující biblické příběhy například ve francouzských kostelech sloužily naproti tomu jako povzbuzení a pobídka pro poutníky, kteří putovali zdaleka ke hrobu Sv. Jakuba v severním Španělsku. Byly zhotovovány relikviáře v podobě soch pro ukládání ostatků světců a světic bohatě zdobené zlatem a drahokamy.

2.2.7 Gotika (přibližně 12.-16. století)

Gotika plynule navazuje na románský sloh asi od 12. století. Za okamžik zrodu gotické plastiky je považován francouzský Královský portál v Chartres znázorňující Krista jako všemohoucího Boha obklopeného 24 starci. Gotická stylizace postav se vyznačovala postupným omezováním citů, dodržováním kodifikovaného souboru gest

(např. zvednuté paže ve stejném úhlu), chování znázorňovaných osob na portálech a hierarchické zpracovávání Posledního soudu. Postavy jsou vysoké, štíhlé a mírně prohnuté do S. Gotické sochařství je vázáno na architekturu.

V období bezvlády, po vymření německé císařské dynastie Štaufů v roce 1254 a moru rozšířeného v celé Evropě, se zásadně mění charakter zobrazování. Na sochách církevních postav převládalo viditelné utrpení, s nímž se měli věřící ztotožňovat.

V Itálii byl v tomto období významným sochařem s osobitým stylem změkčených tvarů, antikou ovlivněné harmonie prostorovosti a rytmu figurálních plastik Nicola Pisano. Ve své tvorbě vycházel ze znalosti výrazů římských sarkofágů, raně křesťanského slonovinového reliéfu a sochařství gotiky. V jeho šlépějích pokračoval i jeho syn Giovanni Pisano, který vystupňoval tvářnost anticky vyvážených postav. Jeho socha Šimona je první příklad figurálního programu včleněného do fasády sienského dómu, Přestavba sienského dómu byla v roce 1348 zastavena.

2.2.8 Pozdní gotika (přibližně 1450 – 1550)

Thiele (2004, s. 66) uvádí: „V tomto období rostl význam studia přírody a uvolňoval se předepsaný kánon a tím i umělecká tvořivost v celém evropském umění“.

S koncem gotiky započal umělecký emancipační proces vedoucí ve všech žánrech ke komplexní výtvarné formě. V umělecké produkci však nadále převládá sakrální tematika.

Popularity dosáhly mariánské sochy. Ženská kultovní socha se vyznačovala rostoucím odhmotněním. Tělo bylo zahaleno oděvem, skládaným do bohatých záhybů (tzv. internacionální - měkký sloh), který stíral kontrapunkt a zakrýval tělesnost svaté Panny. Sochy mají ve tvářích zjemněné lyrické výrazy. Naproti internacionálnímu slohu vzniká následně sloh hranatý, který se vyznačuje přehnaným křečovitým pohybem a výrazem postav s dramaticky uspořádaným řasením oděvu.

Nejrozšířenější díla 15. století jsou křídlové oltáře vyřezávané ze dřeva. Tvořily ústřední bod každého kostela. Byly ponechány v přírodním stavu nebo zdobeny zlacením či malováním.

2.2.9 Renesance (přibližně 1500 – 1600)

Je to období návratu k umění římské antiky. Sochy nebyly využívány jen jako figurální ozdoby, ale měly zobrazovat svobodného sebevědomého člověka v novém pojetí utvářeném vědou, filozofií a měšťanstvím. V sochařství je pro toto období typické, že řasení oděvu přiléhá k tělu tak, že jsou vidět tělesné formy. Renesanční sochařství mění i

materiály, výjimečně používá dřevo a typicky užívá bronz. Vznikají volně stojící sochy. Nová je kombinace náhrobku s jezdeckou sochou – vzniká tak vlastně pomník na veřejném prostranství. V reliéfní tvorbě se objevuje snaha budovat prostor pomocí perspektivy. Nejproslulejší sochařskou osobností tohoto období je určitě **Michelangelo Buonarrotti** (1475-1564), o němž Bláha a Šamšula (2005, s. 32) napsali: „*Na jeho sochařském díle lze sugestivně pozorovat, jak se proměnil jeho vztah ke světu a společnosti. Vrcholné období renesance probíhá v období po objevení Ameriky, krize katolické církve, rivalství mezi francouzským panovníkem Františkem I. a Habsburkem Karlem V. Plnokrevné přitakání radostem pozemského života i krásám přírody, tak typickým pro ranou renesanci, bylo vystřídáno skepsí a pokáním, stále se prohlubující nedůvěrou k přírodě v její nedokonalosti.*“ Nejednotnost doby se promítala i do nejednotnosti výtvarného názoru a rozdíly mezi umělci se prohloubily. V církevní oblasti nahradila renesanci pozdní gotika.

2.2.10 Manýrismus a baroko (přibližně 1550 -1700)

Manýrismus je považován za období přechodu mezi vrcholovou fází renesance a baroka. Je jakýmsi opakem tvorby v období klasicismu, která se odchyluje od klasických představ harmonie. Manýrismus tíhne k alegoričnosti, náznakům a jedinečnosti.

Mezi nejvýznamnější umělce období manýrismu patří zlatník, medailér a sochař **Benvenuto Cellini** (1500-1571). Typické pro sochy z tohoto období je tzv. spirálovitě založená figurální kompozice (*figura serpentinata*), která poskytuje několik pohledů z různých stran. Manýristickou plastiku utvářel pohyb a dobývání prostoru. Za typický příklad je považováno sousoší **Giovanniho Bologni** (1529-1608) *Únos Sabinky*, na motivy staré římské legendy o únosu neprovdaných dívek kmene Sabinů. Je znovu oživena antická tradice krajinného sochařství, vytváření umělých jeskyň a tesání soch ze skal, čímž se umělci pokoušeli dosáhnout scénografického účinku, neboť i samotná příroda byla chápána jako umělecké dílo.

Baroko jako umělecký směr přichází z Itálie a v architektuře předstírá plastické prvky. Vyznačuje se asymetrickými formami, vyklenutým a vydutým zaoblením, nadsazenými proporcemi, prostorově rozvinutými gesty. Výrazným prvkem barokního umění je pohyb. Základním znakem barokního sochařství je drapérie (řasení oděvu). Malbou byly napodobovány stavební prvky (klenby, žebra) ke zvýšení působivosti.

Barokní sochařství opustilo tvarově vyrovnaný strážlivý ideál renesanční krásy. Sochy sloužily k dekoraci monumentálních architektonických staveb absolutistických panovníků a byly oproštěny šroubovitě kompozice. Používaly se také ke zdobení parků, náměstí a kašen.

Specifickou podobu barokní kultury představuje **české baroko**. Tento umělecko-kulturní směr nastal v českých zemích v pobělohorské době. Přizpůsobením stylu baroka se mění i celý ráz venkova. Nový sloh se spojil s lidovou tradicí. Byly budovány kostelíky, kapličky a selské statky. Spolu s ním přišlo také oživení vztahu k rodné zemi, návrat k mateřskému jazyku a oživení tradičních svátků (mariánské poutě, sv. Václav).

Jak uvádí Vlnas: *“Z baroka máme zvyk stavění betlémů, nejstarší dochované jsou ze sedmnáctého století.”*⁵

Známým raněbarokním sochařem a řezbářem je **Jan Jiří Bendl** (kolem 1620-1680) vytvořil např. sochu sv. Václava, která je nyní umístěna na Vyšehradě. Ke známým řezbářským dílům patří dřevěné vyřezávané sochy apoštolů.⁶ K dalším sochařům a řezbářům vrcholného baroka patří **Matěj Václav Jäckel** (1655-1730). Je autorem trojice soch na Karlově mostu (např. Madona a sv. Bernard).⁷ Nejvýznamnějším představitelem českého vrcholného baroka je sochař a řezbář **Matyáš Bernard Braun** (1684-1738). K velmi významným sochařům a řezbářům patří také **otec a synové Brokoffovi**. Některé sochy a plastiky pocházející z jejich dílny jsou taktéž umístěny na Karlově mostu.⁸

⁵ Týden.cz [online]. 27.12.2006 [cit. 2011-03-10]. Barokní historik v čase Santa Clausů. Dostupné z WWW: <http://www.tyden.cz/rubriky/kultura/rozhovory-z-kultury/barokni-historik-v-case-santa-clausu_1807.html>.

⁶ Jan Jiří Bendl. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, last modified on 10.3.2011 [cit. 2011-03-06]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Jan_Jiří_Bendl>.

⁷ Matěj Václav Jäckel. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, , last modified on 19.2.2011 [cit. 2011-03-06]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Matěj_Václav_Jäckel>.

⁸ Ferdinand Maximilian Brokoff. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, , last modified on 12.2.2011 [cit. 2011-03-06]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_Maximilian_Brokoff>.

Rokoko (přibližně 1700 –1850)

Sochaři tohoto období nadále čerpali z antiky, vrcholné renesance a baroka. Plastiky a podobizny se z počátku vyznačovaly realistickým ztvárněním i nepěkných rysů obličeje s antickým převlekem a bujnou parukou. Později se umělci oprostili od těchto ozdob a soustředili se hlavně na přiblížení duševního rozpoložení modelů.

Od 30. let 18. století přechází tvorba do raně rokokové formy (pro střední Evropu se spíše používá termínu **pozdní baroko**). Rokoko se představuje především jako dekorativní styl. Stěny a klenby světských i sakrálních staveb jsou pokryty lehkými, elegantními ornamenty a motivy popínavých rostlin. Sochařství rokoka se od předchozího baroka lišilo hlavně ve své jemnosti a taktnosti. Vyznačuje se malými jemnými porcelánovými a bohatě zdobenými soškami, které doplňovaly spíše interiéry než veřejná prostranství. Sošky rokoka byly spíše hravé, jemně zobrazovaly milostné hrátky a nezabývaly se náboženskými tématy.

Klasicismus (od konce 18. století)

Rozvíjel se současně s rokokem a výrazově se lišil od období baroka. Byl to styl střídmy až jednoduchý, který přebíral prvky z antiky a renesance. V sochařství se uplatňovala zejména náhrobní a pomníková plastika a rozvíjela se užitá grafika. Sochařské umění klasicismu postupně přecházelo přes období romantismu do realismu.

Romantismus (přelom 18. a 19. století)

Romantismus je umělecký směr, na jehož vzniku měly podíl zvraty v dějinách ke konci 18. a počátku 19. století. Bláha a Šamsula (2000., III., s.103) uvádí, že: „ *Svůj podíl na vzniku romantismu měly i přírodní vědy a filozofie. Ta na počátku 19. století pokročila od vysvětlování světa jako uspořádaného a neměnného k pojetí světa jako neustálé změny, spojené s jejím prožíváním.* “

V literatuře jedno z nejzmiňovanějších sochařských děl patří **Francoisovi Rudemu** (1784-1855), který vytvořil sousoší s názvem Odchod dobrovolníků pro pařížský Vítězný oblouk. Toto sousoší se vymykalo tehdy uplatňovanému kánonu svoji živostí a nedodržením geometrického tvaru obrysové linie.

V období národního obrození se postupně prolínal klasicismus a romantismus. Kolem poloviny 19. století vrcholilo romantické období v sochařství. Ustanovovaly se umělecké organizace a instituce. **Josef Václav Myslbek** (1848-1922) nejvýznamnější sochař a autor řady oceněných prací. Ve své tvorbě vycházel z idejí národního obrození a historických bájí. Je autorem mnoha soch a sousoší (jezdecká socha sv. Václava, Záboj a Slavoj) i mnoha portrétů významných osobností (např. bust Bedřicha Smetany a Františka

Palackého). Podílel se i na výzdobě interiéru Národního divadla.⁹ K dalším významným osobnostem této doby patří žák J.V. Myslbeka **Jan Štursa** (1880-1925), který je považován za jednoho ze zakladatelů moderního umění.

Novorenesance (často s uplatněním secesních prvků) je spojená s národním uvědoměním, byla vytvářena architektonická díla pro veřejné a kulturní účely (Národní divadlo, Národní muzeum, sokolovny, školy).

⁹ Josef Václav Myslbek. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, , last modified on 28.1.2011 [cit. 2011-03-06]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Josef_Václav_Myslbek>.

Realismus (přibližně 2. polovina 19. století)

Výtvarná forma, která se dívá na skutečnost objektivně bez iluzí a fantazie. Na první místo staví rozum. Sílící materialistické pojetí se projevuje ve výtvarném umění snahou o zachycení dokonalé fyzické reality, často jde až do dokonalé naturalistické kopie skutečnosti. V 19. století chtěli lidé zachytit skutečnost bez idealizace. Umění se v té době soustředilo na život bohatých a spokojených lidí nebo historických osob. Nejvýznamnější sochařskou osobností této doby byl **Jean-Baptiste Carpeaux**. Jeho plastika Tanec (1869) zhotovená pro pařížskou Operu porušila pravidla pro tehdejší veřejnou plastiku. Obrysové linie nebyla podřízena geometrickému tvaru a postrádala symetrii.

Rozmach pomníků v 19. století

Úkolem těchto umělecky ztvárněných objektů je nejčastěji veřejně připomenout nějakou historickou událost, historicky významnou osobu, mocenskou propagandu atd..

Nejvýznamnějším sochařem 19. století byl **Auguste Rodin** (1840–1917). Rodinův realismus plynul z vlastního pozorování a subjektivního vnímání. Celá řada jeho soch byla v té době odmítána, protože se neshodovala s uznávanými tradicemi klasicismu. Thiele (2004, s.114) o jeho tvorbě říká: „*Rodinovy postavy dokládají rozpory pozdního 19. století, souběžnou existenci protikladů. Jeho realismus plynul z pozorování přírody, která pro něj byla vždy krásná: „...i ošklivé je krásné!“ Nechával své modely procházet nahé po atelieru a postoj, který se mu líbil skicoval bleskurychle do hlíny.*“

Inspiraci pro svoji tvorbu čerpal z přírody a historie. Pro jeho sochařská díla je typické nové pojetí sochy. Užíval rozrušení povrchu sochy k efektu hry světla a stínu. Tímto pojetím dosáhl výsledného dojmu hry světla a stínů jako u impresionistických obrazů.

Jeho svobodný přístup k tvorbě měl vliv na následující vývoj moderního sochařství. Dílem s názvem Kráčejíci (1877-1878) zavedl **torzo** jako svébytný umělecký tvar. Jedna z jeho nejdůležitějších inovací spočívala ve fragmentaci těla, čímž přispěl k osamostatnění figury. Jeho pomník Měšťané z Calais je první pomník umístěný bez podstavce.

Secese (přelom 19. a 20. století) a 20. století

Styl mladých umělců se odštěpil od stylu starší generace umělců. Secesní tvorba se obrací k přírodním tvarům (list, květ, lidské tělo). Autoři se zaměřují hlavně na národní a vlastenecké náměty (pomník mistra Jana Husa od **Ladislava Šalamouna**). Dalším českým významným představitelem secese a symbolismu byl sochař, architekt, grafik a autor užitého umění **František Bílek** (1872-1941). Tvořil sochy nejenom jako postavy,

ale v kompozicích vyjadřoval osud nebo příběh (sochařská kompozice Mistr Jan Hus, 1928). K nejvýznamnějším dílům patří socha Mojžíše (1905).¹⁰

Klasická moderna (přibližně 1880–1930)

První, kdo zkombinoval klasický sochařský materiál **bronz** s obyčejnou **látkou**, byl **Edgar Degas** (1834–1917). Oblékl 99 cm vysokou sochu s názvem Petite danseuse de quatorze ans do látkového oděvu tanečnice.

Futurismus byl poměrně krátkým obdobím. Vznikl v roce 1909 v Itálii a trval do první světové války. Futuristé našli nový způsob vyjádření pohybu rozložením předmětu na jednotlivé fáze pohybu a jejich opakováním. Futurismus našel uplatnění v řadě odvětví (malbě, sochařství, architektuře, keramice, grafickém a průmyslovém designu). Z myšlenek futurismu a jeho uměleckého zpracování vycházeli pak umělci konstruktivismu a surrealismu.

Paul Gauguin (1848–1903) byl malíř a sochař vyrůstající v Peru. Jeho plastická a sochařská tvorba inspirovaná indickým a oceánským kmenovým uměním ovlivnila sochařskou tvorbu následující generace. Přímé dlabání nebo vyřezávání ze dřeva vytlačilo dokonalost, o kterou usilovali umělci v období klasicismu. Náleží mu první dřevěné sochy inspirované etnickým uměním.

Dadaismus je umělecký směr, který vznikl po první světové válce a ve výtvarném umění prosazoval osvobození věcí z jejich obvyklých vztahů a jejich následné položení do nových, zcela nelogických a nečekaných vztahů. Prvním takovým výtvarným dílem **readymade** byla Fontána **Marcela Duchampa** (1887–1968), kterou tvoří převrácený a podepsaný pisoár. **Readymade** (techniku pojmenoval a zavedl M. Duchamp) znamená použití předmětů průmyslové sériové výroby, která jsou i malým umělcovým zásahem převedena do podoby uměleckého díla.

Kubismus je avantgardní umělecký směr vzniklý v roce 1906 v ateliérech **Pabla Picassa** (1881-1973) a **Georgese Braquea** (1882-1963), kteří jsou považováni za jeho průkopníky. Umělec pracoval s předmětem tak, že ho rozkládal až na nejjednodušší geometrické tvary (především krychle - latinsky cubus), které pak pomocí fantazie znovu skládal. Zobrazované pak působí dojmem deformace a objevuje se zároveň z několika pohledů.

¹⁰ František_Bílek. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, , last modified on 19.1.2011 [cit. 2011-04-17]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/František_Bílek>.

Za první kubistickou plastiku je považována Picassova Hlava Fernandy. Picasso experimentoval s různými materiály jako papír, karton, plech, nitě a dráty. V té době vytvořil český sochař **Otto Gutfreund** (1889-1927) sochu Úzkost (1911), která je považována za u nás první kubistickou sochu.¹¹ **Emil Filla** (1882-1953) byl převážně kubistický malířem a grafikem. Vytvářel ale i kubistické sochy např. Kubistická hlava (1913).¹²

Expresionismus je umělecký směr, jehož hlavním záměrem je vyjádřit vlastní prožitky a vlastní pocity bez ohledu na jakékoli společenské konvence. Pro zvýšení efektu prožitku často dochází k deformaci reality. Například prodlužováním těla a zkracováním končetin.

U zrodu **kovové plastiky** stál vyučený umělecký kovář **Julio González** (1876-1942), který se naučil svářet. Abstrahoval figury z tradičního motivu sochařství.

Naum Gabo (1890–1977) byl prvním, kdo nevytvořil sochu, ale tzv. **intelektuální pozici**. Používal kovy pro jejich konstruktivní vlastnosti. Jeho plastiky se odvozovaly od ruského konstruktivismu. Vytvořil také řadu kinetických konstrukcí. Oko pozorovatele pak vnímá i pohyb plastiky. Přispěl tím k rozvoji kinetického umění.

Konstruktivismus byl název pro umělecký směr vzniklý v Rusku (**Vladimír Tatlin**, 1885-1953), který zdůrazňoval technickou dokonalost, krásu hmoty a účelnost stavby.

Maďarský konstruktivistický umělec **László Moholy-Nagy** (1895-1946) realizoval přenesení konstruktivistické plastiky do scénické a divadelní výpravy. Navrhl mechanickou scénu, která měla být spojením dynamicky kontrastujících jevů (prostor, tvar, pohyb, tón, světlo).

Z nejzápadnější rumunské periferie pocházel sochař **Constantin Brâncuși** (1876 – 1957). Dnes je považován za průkopníka **abstrakizace** a zakladatele moderního sochařského umění. Jeho tvorba je řazena do abstraktního expresionismu. Figury jsou svázány s podstavcem a jejich fyziognomie je symbolicky redukována. Inspirací mu bylo rumunské lidové umění a umění přírodních národů. Pracoval nejčastěji se dřevem, mramorem a bronzem. Vrcholem jeho umělecké tvorby a zároveň nejznámějším dílem je série verzí plastik Ptáka v prostoru.

¹¹ Otto Gutfreund. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, , last modified on 6.2.2011 [cit. 2011-04-17]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Otto_Gutfreund>.

¹² Emil Filla. In *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, last modified on 17.1.2011 [cit. 2011-04-17]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Emil_Filla>.

Surrealismus je evropský umělecký směr vzniklý v Paříži kolem roku 1924, ale i životní styl, který usiluje o osvobození mysli a zdůrazňuje podvědomí. Podle Thiele (2004, s.134) se v sochařství surrealistická témata odrážela jako láska a násilí, sexualita a chuť vraždit. Jako představitele tohoto uměleckého směru uvádí např. **Jeana Arpa / Hanse Arpa** (1886-1966).

2.2.11 Sochařství po roce 1945

Za symbol **existencialismu**, nového zájmu o zobrazení člověka, jsou považovány vyzábělé frontálně orientované ženské figury **Alberta Giacomettiho** (1901–1966). v uměleckém sochařství se začala objevovat i plastika inspirovaná organickými tvary. **Henry Moore** (1898–1986) patřil k nejúspěšnějším sochařům poválečného období. Vycházel ve své tvorbě z inspirace pozorováním naplaveného dříví, oblázků nebo kostí. Tyto tvarové zkušenosti přenesl na lidské tělo. Opakoval jen několik motivů (matka a dítě, rodinná skulptura, zraněný válečník). Stavěl své plastiky i do krajiny.

V této době se objevuje první železná plastika vytvořená ze šrotu. Vytvořil ji původním povoláním autoklempíř Američan **David Smith** (1906–1965). Začal uvědoměle zpracovávat šrot a prosazoval tak americkou životní praxi proti evropské tradici. Železo se pak stalo uznávaným materiálem s mnohostranným využitím. **Alexander Calder** (1899 – 1976) ohýbal své figury z drátu a stavěl mobily v kontrastujících základních barevnostech. Hravé, absurdní stroje konstruoval ze šrotu Švýcar **Jean Tinguely** (1925 – 1991). Sochařská tvorba se postupně vymanila z kultu totému. Mezi významné české autory patří akad. soch. **Vladimír Janoušek** (1922-1986) je autorem např. sochy K.H. Máchy pro město Doksy a jeho manželka akad. soch. **Věra Janoušková** (1922-2010), která svoje sochy svařovala převážně ze železného šrotu.¹³ **Karel Nepraš** (1932-2002) využíval pro své sochy instalatérský materiál, trubky a dráty. Vytvořil pomník Jaroslava Haška, který byl dokončen v roce 2005 po jeho smrti dcerou Karolínou Neprašovou a Karlem Kupkou. V rozhovoru autor na otázku proč Haška posadil na koně, když Hašek si v koních nijak zvlášť neliboval, odpověděl: *“Jak jsem o pomníku přemýšlel a tlačil mě termín, udělal jsem takovou sedící figuru ,která s Haškem ale neměla co dělat. Nebyl jsem s ní spokojený. Přinesl jsem to pánům ze Společnosti pro pomník ukázat a přitom mě napadlo, že bych udělal Haška na koni. Jen tak to země vytrysklo a jím se moje myšlenka zalíbila.*

¹³ [Http://kultura.idnes.cz](http://kultura.idnes.cz) [online]. 11.8.2010 [cit. 2011-04-18]. Zemřela Věra Janoušková, sochařka inspirovaná Picassem i plechem. Dostupné z WWW: <http://kultura.idnes.cz/zemrela-vera-janouskova-socharka-inspirovana-picassem-i-plechem-px6-/vytvarneum.aspx?c=A100811_203358_vytvarneum_jaz>.

Já to vysvětluju tak, že nejdůležitější pomníky bývaly jezdecké, ty byly v hierarchii pomníků na špičce. Navíc kousek je jezdecký Žižka.

Stojící figura by byla nudná. Chci, aby to bylo netradiční, ale zároveň to nesmí postrádat vážnost. Pomník je vždycky vážná věc. A Hašek je jeden z nejvýznačnějších spisovatelů, ať se to někomu líbí, nebo ne. Pro mě je Švejk tragický román odehrávající se na hromadách mrtvol. Udělat koně jako Myslbek - to bych svedl, protože vždycky je snadnější něco opakovat než vymyslet svoje řešení. Pomohou mi zase roury, novodurové válce.“

Dále v textu Nepraš ke své sochařské tvorbě říká: „*Do litinových soch, které jsou strohé, jsem potřeboval dostat ještě něco navíc - proto ten pohyb, proto ty převody a soukolí. První pohyblivou sochou byl Červený dialog. K ozubeným kolům jsem přišel na sympóziu v Ostravě, tam jsem si mohl vyzkoušet, co jsem si usmyslel. Pak jsem dal do soch roury, protože jsem chtěl navodit pocit nějakého dění prostřednictvím vody tekoucí odněkud někam. Pak jsem samozřejmě chtěl, abych člověka, jenž se na sochu dívá, vtáhl do hry, aby vzal za kliku a točil s ní.*“¹⁴

S Josephem Beyusem (1924–1986) je spojován vznik **sociální plastiky** jako společensky účinné síly. Jednalo se o ekologicky motivovanou akci výsadby 7000 dubů jednotlivými občany před muzeem Fridericanum. Tento umělec také použil poprvé ve své tvorbě **pružný materiál citlivý na teplotu**. Tvořil svoje díla z tuku a plsti, které vyvolávají v lidech konkrétní tělesné pocity. Vyšel při tom ze svých vlastních zážitků, kdy byl sestřelen jako bojový letec a následně zachráněn kočovnými Tatary.

Performance (akční umění) s materiály (tuk, plst') a zvířaty byly jeho výrazovými uměleckými formami. Jedná se o výtvarnou akci, která zvýrazňuje vlastní tvůrčí průběh. Roeselová (1996, s. 198) k akční tvorbě: „*Na poznání zprostředkované akční tvorbou se podílí celá bytost člověka. Zážitky se hluboce otiskují do paměti a trvale ovlivňují způsob nazírání na život i sebe sama a tedy i na výtvarný projev*“.

Minimalistická díla bývají vytvořena z elementárních atributů, používají většinou jednoduchou geometrickou formu. Minimalisté se vyhýbali ve výtvarném umění prosazované nezbytné vnitřní formě díla. Stavěli se proti hierarchii kompozice a nutnosti dávat svým dílům speciální význam. **Donald Judd** (1928–1994) je jedním z významných umělců minimal artu, který záměrně rušil působení materiálu ve prospěch

¹⁴ VOLF, Petr . *Www.reflex.cz* [online]. březen 2002 [cit. 2011-04-17]. Vítězný gól. Dostupné z WWW: <<http://www.jedinak.cz/stranky/txtnepras.html>>.

působení prostorového vjemu. **Carl Andre** (*1935) se inspiroval prehistorickými památkami jako např. Stonehenge. Vytvářel své sochy z prefabrikovaného stavebního dříví, které skládal podle jednoduchých architektonických zákonů nosnosti a zatížení. Proslul také svými podlahovými plastikami, na kterých se návštěvníci výstavy sami stávají součástí díla. Mohou vnímat zvukové variace desek z různých kovů a svůj vztah k rovině. Použití jednoduchých prostředků (průmyslově zhotovených součástí) slouží pro dosažení maximálního účinku. Odstranění všeho nepodstatného umožňuje divákovi vnímat vlastní podstatu díla. Tento výtvarný směr byl rozšířen hlavně v USA a Anglii.

Eva Hesse (1936–1970) používala při tvorbě svých rozsáhlých instalací nové průmyslové materiály jako plexisklo, latex, plast, gumu a sádku. Opakující se tvary minimalartu přetvořila ve vypouklé, průhledné tvary nebo nechala své dílo vyrůst z hadic, které empaketovala provazem, papírem. Svoje díla zavěšovala i do prostoru.

Land art umělci tohoto směru, který vznikl v USA v 60. letech, tvoří umělecká díla, která nejsou určena pro výstavy v galeriích a muzeích. Tvoří díla prostřednictvím přímých zásahů do přírody či krajiny, nebo aranžováním modelových aktivit člověka v přírodě či krajině s cílem aktualizovat vztah člověka k přírodě a krajině.

2.2.12 Soudobé výtvarné umění

Dle Roeselové (2006, s.5) je 20. století nová rozsáhlá kapitola vývoje, na níž se podílí bohatá tvořivost, fantazie a představivost s níž se každý umělec vydává svojí vlastní cestou. Místo vytváření uměleckých artefaktů přichází nový způsob aktivního poznávání světa a přiblížení k jeho duchovnímu poselství. Říká, že: *„Zobrazuje skutečnost v mnohosti podob, často s expresivní nadsázkou, nebo není podloženo žádným konkrétním námětem a využívá pouze výrazovou sdělnost a estetické hodnoty výtvarných forem.“*

Moderní umění má mnoho různých podob. Moderní sochařství není nijak tematicky omezeno.

Jedním pro mě zajímavým výtvarníkem dnešní doby je **Federico Díaz** (* 1971), který je autorem známé Zlaté kapky vystavované na EXPU 2010 v Šanghaji. V současné době je jeho rozměrné dílo s názvem Geometrická frekvence smrti-141 umístěno v galerii MASS MoCA ve městě North Adams ve státě Massachusetts od 23. října 2010 do května 2012.¹⁵ Plastika je složena ze 420 tisíc malých černých plastových kuliček, které k sobě

¹⁵ MYERS, K. *Www.massmoca.org* [online]. october 2010 [cit. 2011-04-17]. Federico Diaz: Geometric Death Frequency-141. Dostupné z WWW: <http://www.massmoca.org/event_details.php?id=549>.

slepily dva spolupracující roboti. Dílo je svým způsobem světovým unikátem, protože je navrženo celé počítačem. F. Díaz vyšel z fotografie místa, kde měla být plastika umístěna. Vyvíjel celé dílo pomocí CAD software, s použitím výrobních postupů podle dat a výpočetních algoritmů založených na principech teorie fyziky pevných částic. Rozměry uměleckého díla jsou cca 6 x 16 m. Plastika je umístěna na nádvoří muzea. Tato galerie je výjimečná tím, že poskytuje výtvarníkovi velký prostor pro umístění díla, které musí být zhotoveno z jednoho druhu materiálu.¹⁶

¹⁶ *Www.ceskatelevize.cz/ivysilani/* [online]. 27.11.2010 [cit. 2010-04-12]. Reportáž: Federico Díaz v USA . Dostupné_z_WWW: _<<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10123096165artmix/210562229000002/obsah/136558-reportaz-federico-diaz-v-usa/>>.

2.3 Výtvarná výchova v RVP ZV

Roeselová (2003a, s.33) říká, že: „Výtvarná výchova vychází vstříc potřebám společnosti – vše co je spojené s výchovou, souvisí se situací ve společnosti.“

Výtvarná výchova je obor s neustále se rozvíjející teorií v oblasti výtvarně výchovných koncepcí a vazbou na výtvarné umění. Zahrnuje širokou škálu témat, aktivit a výtvarných prostředků.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je dokumentem vymezujícím základní rámec v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. RVP ZV je východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů a kromě formulovaných rámcových požadavků společnosti na cíle a obsah vzdělávání je současně vytvořen prostor pro zapracování individuálních potřeb a podmínek škol, které si školní vzdělávací program tvoří. Základní cíle vzdělávání směřují ke klíčovým kompetencím, kterými má být žák vybaven.

Současné pojetí výtvarné výchovy je založené na znakovém systému umění, specifického poznávání, komunikaci a možnosti zapojit se do sociální interakce.

Obsah výtvarné výchovy se rozšiřuje o tvořivý přístup k vizuální komunikaci. Hlavní cíl spočívá v tom, aby žáci dokázali rozpoznat a uplatnit jednotlivé **prvky vizuálně obrazných vyjádření** (linie, tvar, objem, objekt, barva). Je pro ně rovněž podstatné znát prostředky, které mohou při jejich tvorbě uplatnit a rozpoznat to, co jsou schopni sami ze svých zkušeností do vizuálně obrazného vyjádření vložit. Kromě vizuálně obrazných prostředků se díky technologickým možnostem naší současné společnosti nabízí i nové netradiční výtvarné materiály a postupy.

Pastorová uvádí: „Důležité je vědět, že obsah i hodnota vizuálně obrazných vyjádření nejsou objektivně a jednou provždy dané, ale že se utváří v procesu komunikace. Proto je třeba, aby žáci na své úrovni dostali příležitost pochopit principy tvorby a mohli se tak stát poučenými vnímateli a interprety i tvůrci.“

Proces tvorby, který umožňuje rozvíjet žákovi originalitu, tvořivost, smyslovou citlivost, schopnost ocenit osobní prožitek i schopnosti osobně se zapojit do procesu komunikace, výrazně přispívá k dosažení gramotnosti emoční, kulturní a vizuální.“¹⁷

¹⁷ PASTOROVÁ, Markéta . [Http://clanky.rvp.cz/](http://clanky.rvp.cz/) [online]. 4.8.2004 [cit. 2011-04-17]. Pojetí Výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/43/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCI-VZDELAVACI-OBLASTI-UMENI-A-KULTURA.html>>.

Vzdělávací obsah RVP ZV se dělí do devíti vzdělávacích oblastí. 1. stupeň základního vzdělávání je členěn na 1. období – 1. až 3. ročník a 2. období – 4. až 5. ročník. Školám to usnadňuje rozdělení vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků. Očekávané výstupy vzdělávací oblasti jsou činnosti zaměřené prakticky, využitelné i ověřitelné v běžném životě a RVP ZV je stanovuje na konci 1. období, tedy 3. ročníku, jako orientační a na konci 2. období, v 5. ročníku, jako závazné. Učivo každé vzdělávací oblasti je soustředěno do jednotlivých tematických okruhů, které jsou brány jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Učivem předmětu výtvarná výchova na I. stupni základních škol se zabývá jedna z devíti vzdělávacích oblastí RVP ZV Umění a kultura.

2.4 Složky výtvarné výchovy

Výtvarná výchova v sobě zahrnuje dvě složky. Jednou součástí je výtvarné vzdělávání a druhou součástí je výchovné působení. Obě tyto složky se vzájemně obohacují o nové podněty. Podněty z oblastí nových výtvarných přístupů a technologií, zkušeností, jež pedagog získává praxí a pedagogickými experimenty o nové filozofické přístupy ke světu a nové koncepce vzdělávání.

2.4.1 Vzdělávací složka

Vzdělávací složka výtvarné výchovy zahrnuje odborné znalosti a dovednosti, které jsou potřebné každému jedinci pro vlastní výtvarnou tvorbu a porozumění výtvarnému projevu ostatních žáků. Nabývání těchto znalostí a dovedností přichází postupně v průběhu vzdělávacího procesu žáka, který se setkává s výtvarnou kulturou. Cíle vzdělávací složky lze rozdělit podle obsahu na další dvě oblasti.

Oblast výtvarné kultury zahrnuje:

- umění a jeho estetické účinky
- historie lidského rodu (umění jako záznam doby)
- vztah obsahu (co chceme vyjádřit) a formy (jak to chceme vyjádřit)

Oblast vyjadřovacích a výrazových prostředků umění zahrnuje:

- výtvarný jazyk (sdělení pomocí výrazových prostředků linií, barev, tvarů v ploše i prostoru a vztahů mezi nimi (proporce, rytmus, kontrast, harmonie)

- vlastnosti materiálů, nástroje a jejich stopy a výrazové účinky výtvarných postupů
- směry výtvarného myšlení (malířské, grafické, plastické, filmové...)
- pracovní návyky (dovednosti a dodržování bezpečnosti práce)

2.4.2 Výchovná složka

Výchovná složka výtvarné výchovy je zaměřená na rozvoj vnímání osobní jedinečnosti každého žáka, na schopnosti reflexe a sebevyjádření, jež přispívá k hlubšímu prožívání života prostřednictvím schopnosti vcítění se.¹⁸

¹⁸ Vlastní zpracování s použitím publikace: ROESELLOVÁ, Věra . *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha : Praha: UK PF, 2003a. 56 s. ISBN 80-7290-121-4.

2.5 Obecné metodické přístupy a způsob uspořádání výtvarného úkolu

Pro výtvarnou výchovu, jakožto složku všeobecného systému vzdělávání, platí zákony učení, požadavek obhajitelnosti, organizačního zajištění výtvarných činností a materiálně technického vybavení. Vytvořený plán výtvarných činností by měl respektovat stupeň psychomotorického vývoje žáků, respektovat zvláštnosti dětí a ŠVP školy. Ve výtvarné výchově můžeme volit několik způsobů, jak výtvarné úkoly uspořádat. K nejběžnějším patří tematické a metodické řady, výtvarné hry (vychází z experimentace s materiálem) a etudy (jsou zaměřeny na pochopení vlastností materiálu). Další možností je výtvarný projekt, který umožňuje dané téma zpracovat celistvěji. Pro diplomovou práci jsem zvolila návrhy metodických listů formou řady prostorových prací.

2.5.1 Výtvarné řady

Zhoř (1995, s. 13) k výtvarným řadám říká: „*Výtvarné řady jsou krátké a srozumitelné útvary, které rozvíjí kterýkoliv námět, úsek učební látky nebo výtvarný problém*“.

Ve výtvarné výchově se výtvarné úkoly uspořádávají nejčastěji do metodických, tematických a srovnávacích řad. Ve všech systémech uspořádání výtvarného úkolu je cílem prozkoumávání námětu a hledání různých možných podob a souvislostí samotnými žáky.

Výtvarné řady může spojovat jedno určité téma nebo je tvoří témata různá.

Metodické řady vychází především z technického způsobu provedení úkolu a prozkoumávání možností výtvarných vyjadřovacích možností.

Tematické řady tvoří tematický celek nebo jsou provázány společným námětem, zabývající se hlubším prozkoumáváním námětu.

Srovnávací řady pomáhají lépe poznat souvislosti, které jsou spojeny s naším námětem. Lze jich využít k pedagogickému výzkumu formou experimentu.

2.6 Vývoj a typologie výtvarného projevu

2.6.1 Vývoj výtvarného projevu

Osvojit si nějaký výtvarný postup, znamená poznat ho a vědomě využívat jeho výrazové kvality. S plnou škálou výtvarných výrazových prostředků dokáží žáci zacházet až po víceleté zkušenosti. Je třeba vědět, že potřeby žáka se mění v průběhu jeho výtvarného vývoje.

Dítě se nejdříve zajímá o stopu, kterou zanechává nástroj nebo o námět. Později dítě bezděčně usiluje o to, aby našlo vztah mezi vlastními pocity a zvolenými nástroji a materiály. Soulad mezi námětem a technikou souvisí s intuitivním vnímáním výtvarného řádu. Během dospívání pak vzrůstá zájem o náročné výtvarné postupy.

Vývoj výtvarného projevu jedince se rozděluje na tři odlišná období. Prvním obdobím je spontánní výtvarné projevovalání dětského věku. Ve druhém období, které nastává kolem desátého roku může na dítě doléhat pocit vnitřní nejistoty a obav z neúspěchu. Nastává posun k jinému typu výtvarného vyjádření. Dítě může vnímat rozpor mezi pozorováním a vyjádřením reality. Ve výtvarném projevu ubývá spontánnosti, barevnosti, projev ztrácí sdělnost, je strnulý, dítě vnímá oslabení ve vlastním vnímání ikonografického znaku. Toto období výtvarné krize může vést až k předčasnému uzavření výtvarného vývoje. Třetím obdobím je období dospívání. Pokud dítě překoná období výtvarné krize a má potřebu se dále výtvarně vyjadřovat, pak prosazuje ve výtvarném vyjadřování svoje individuální zájmy a preference.

2.6.2 Typologie výtvarného projevu

Je pojem, který kategorizuje dítě do určitého výtvarného typu podle volených způsobů výtvarného vyjadřování. Práce nesou typické vzájemně si podobné rysy. Největším přínosem znalosti výtvarné typologie pro učitele výtvarné výchovy je možnost diferenciacce přístupu k žákovi, která umožňuje částečně předvídat výtvarný vývoj dítěte a tím do jisté míry ovlivňovat průběh výtvarné krize (týká se spíše až druhého stupně ZŠ). Pedagog, který respektuje jinakost jejich projevu pomáhá v období vývojových obtíží uchovat vztah k vlastní výtvarné tvorbě a výtvarné kultuře obecně.

Pokud pedagog podporuje nenásilnou formou projevy, k nimž žák podle výtvarné typologie inklinuje a citlivě žákovi nabízí ještě další možnosti, dokáže tím žáka v rámci jeho možností rozvíjet aniž by ho odradil. Je potřeba také zmínit, že čím silněji žák

inklinuje k některému z výtvarných typů, tím menší vliv a ukotvení v žákově výtvarném projevu mají pedagogem nabízené možnosti.

Dobře rozpoznatelné výtvarné typy jsou v dětské populaci zastoupeny jen v promilích. Asi jednou pětinou se vyskytují žáci s inklinací k některému z výtvarných typů. Nejčastěji je zastoupeno smíšení výtvarných typů u nichž nad výtvarnou typologií stojí individualita dítěte. O vymezení jednotlivých kategorií výtvarných typů se ve 20. století pokoušela řada autorů (H. Read, V. Löwenfelda).

Typologie podle V. Roeselové (2003b) rozděluje žáky do tří až čtyř výtvarných typů:

- převážně vizuálně citící a reagující žák
- převážně imaginativně citící a reagující žák
- převážně dekorativně citící a reagující žák
- převážně syntetizující smíšený typ

2.6.3 Převážně vizuálně citící a reagující žák

Projevuje **zájem o vnější reálný svět**, usiluje o **záznam objektivního světa**. **Klíčové** slovo pro jeho zájmy **je výstižné zpodobení**. v dětství používá bohatou kresbu s řadou detailů, protože se pozorně dívá a má dobrou vizuální paměť. v období tzv. krize výtvarného projevu ztrácí bezprostřednost a jeho projev se stává strnulý. Žákovi ubývá jistoty výtvarného podání a spontánnosti, ulpívá na přesnosti a čistotě provedení. Tato vazba na zobrazování přesné reality a lokální barevnost mu brání stylizovat a řešit dekorativní úlohy. Prostor buduje od země jako od základny. v grafice a modelování si uvolněný výraz tvorby udrží nejdéle, díky tomu, že v těchto materiálech přesnou realitu vyjádřit prakticky nejde. Později **se rád opírá o analýzu a rozumové uvažování**. Toto těžiště výtvarného myšlení žáka omezuje spektrum jeho výtvarného záběru.

Tento vizuální projevový typ má ještě několik modifikací. Tyto podtypy se od sebe liší zaměřením na určitou oblast výtvarného vyjadřování.

- **Intelektuální podtyp** ve svém výtvarném projevu vysvětluje a vyjadřuje svá pozorování, což se projevuje v podobě doprovodných textů, schémat, mapek a rentgenových pohledů.
- **Konstruktivní podtyp** využívá systematických schémat linií, tvarů a barev, které spojuje s vnímáním plochy a prostoru.
- **Prostorový podtyp** používá logického členění kompozice, nejvíce pomocí perspektivy, půdorysů nebo prostorových plánů.

- **Analytický podtyp** promýšlí si možnosti pojetí tématu z hlediska různých podob a detailů. Vyhovuje mu práce v cyklech či výtvarných sériích, kde má možnost poukázat na četnost řešení, či analyzovat příbuznost výtvarného pojetí nebo jeho rozdíly.

Jedinci s vizuální inklinací vyžadují empatický individuální přístup, který jim v období krize výtvarného projevu dodává sebedůvěry. Jejich projev uvolňuje takové výtvarné úkoly, v nichž chybí přímá srovnatelnost s realitou.

Roeselová (2003b, s.26) uvádí, že: *„Ten, kdo plně respektuje jinakost projevu i výsledku těchto žáků, jim pomáhá uchovat vztah k výtvarné tvorbě a k výtvarné kultuře vůbec.“*

2.6.4 Převážně imaginativně cítící a reagující žák

Je **zaměřený na smyslové podněty**. Zaměřuje se **na své tělesné pocity** a odezvy. **Uvažuje o svém vztahu ke světu**. Klíčové slovo pro imaginativní projev je tajemství. Ve svém výtvarném projevu užívá hyperbolu, symboliku a asociaci. Období krize výtvarného projevu se nijak výrazně neprojevuje, neboť tento typ žáka, se schopností pocítit a prožívat svoje vlastní představy a bytostným zájmem o svět, prožívá nepřerušovaný a vnitřně se obohacující vývoj.

Tento převážně imaginativně cítící a reagující projevový typ má také ještě několik modifikací.

- **Lyrický podtyp** je ponořen do svých niterných představ, jimiž ozvláštňuje znázorňovanou skutečnost. Pracuje s výrazem linií, barev a tvarů.
- **Haptický podtyp** reaguje na smyslové a tělesné podněty. S tvárnou hmotou a barvami pracuje doslova s fyzickým nasazením. Pokud ho téma nezaujme, odmítá kompromis a nepracuje.
- **Silný, impulsivní podtyp** často souvisí s oslabeným haptickým podtypem. Vyznačuje se dynamickou spontánností, velkorysostí a sebejistotou výtvarného projevu se silným plastickým a malířským cítěním haptického typu. Pro svá objevná řešení je pro ostatní žáky skupiny přínosem. Neodmítá žádné téma a k jeho výtvarnému řešení přistupuje osobitě a soustředěně.

Pedagogické vedení spočívá v respektování a toleranci osobitých myšlenkových a výtvarných postupů. Pedagog by měl nabízet těmto žákům

racionálnější přístupy a objektivnější možnosti vyjadřování skutečnosti nebo řešení výtvarných etud, poskytnout žákovi dostatek času pro zpracování výtvarného úkolu.

2.6.5 Převážně dekorativně cítící a reagující žák

Upřednostňuje výtvarné **vyjadřování v liniích, barvách a tvarech**, výtvarnému gestu spojenému s vedením nástroje. Pro jeho tvorbu je **klíčovým slovem estetické potěšení. Vychází z výtvarného cítění bez ohledu na realitu.** V kresbě mu chybí objektivní popis viděného, protože si realitu nevědomě stylizuje. Jeho malba, která vyjadřuje spontánní kompoziční cítění, září barvami v kontrastech nebo jemných harmoniích. Prostor redukuje do pásů nebo ho v ploše potlačuje, jindy užívá vyklápění nebo průsvitnost povrchu. Období výtvarné krize, vzhledem ke svému zaměření žák téměř nezaznamená.

Modifikace projevu žáka inklinujícího k dekorativnímu typu se rozvíjí do dvou odlišných výtvarných poloh se vzájemnými přechodovými formami.

- **Dekorativně monumentální podtyp** stylizuje s citem pro kombinace barev a kontrasty, pro rytmus a plochu formátu. Vyjadřuje se plošně výstižnými stylizovanými tvary, jež často lemuje výraznou konturou.
- **Ornamentální podtyp** zaměňuje zdobnost za výtvarnost. Dekorování povyšuje nad námět, čímž se narušuje čitelnost jeho výtvarného projevu. Výtvarný projev postrádá celistvost. Pozadí často vyjadřuje zvlněnou čarou nebo neutrální plochou. v malbě využívá lokální nebo pastelovou barevnost.

Pedagogické vedení dekorativně cítících a reagujících žáků vyžaduje toleranci. Poskytnutí možnosti dosáhnout dílčího úspěchu uplatněním ornamentu, kde je logicky spojen s realitou např. při znázorňování struktur různých povrchů.

2.6.6 Převážně syntetizující smíšený typ

Je jedincem, který pro výtvarné vyjadřování **využívá zrakové vnímání, imaginaci a dekorativní přístupy. Klíčovým slovem pro tento typ je všestrannost.** Spojení těchto různých typů se projevuje spontánností tvorby a uplatněním vlastní tvořivosti. Žák projevuje sebejistotu a pohotovost. Často je také manuálně zručný. Má vztah k objektivní skutečnosti a k výtvarné výpovědi linií, barev a tvarů. Nedosáhne ale krajních poloh jednotlivých výtvarných typů.

Krise výtvarného projevu má spíše psychologický ráz. Patří sem mírný sklon k povrchnosti, k němuž vede snadnost výtvarného vyjadřování a nevýhodou bývá silná sebedůvěra žáka, která se projevuje váhavou reakcí na nové podněty.

Žák s dispozicemi více výtvarných typů se obvykle projevuje dvojitým způsobem.

Harmonický výtvarný projev, který ve svých vyjádřeních podléhá ucelenému výtvarnému názoru. Dispozice dítěte se zobrazují do harmonického výsledku, kdy se v různorodých výtvarných zadáních objevují příbuzné výtvarné formy.

Různé výtvarné inklinace se projevují v různých výtvarných vyjádřeních odděleně. Tvořivá dispozice a cit pro výtvarné výrazové prostředky vytvářejí soulad mezi složkami výtvarného úkolu (námětem, výtvarnou technikou, způsobem podání). Sbírka jeho výtvarných prací vypadá, jakoby se na ni podílelo více žáků.

Pedagogické vedení žáků smíšeného typu vyžaduje invenci učitele, zajímavé motivace, které podporují imaginaci a všestranné rozvíjení dětské představivosti.¹⁹

¹⁹ Vlastní zpracování s použitím publikace: ROESELLOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřacované vyd.. Praha : Praha: UK PF, 2003b. 198 s. ISBN 80-7290-129-X.

2.7 Prostorová tvorba ve výtvarné výchově

Prostorová tvorba ve výtvarném vyjadřování navazuje na hmatový vývoj jedince, který probíhá od raného dětství. Žák postupně prochází vývojem výtvarného plastického a prostorového vyjadřování. **V počátcích plastické a prostorové tvorby se jedná zejména o poznávání vlastností a možností tvárných materiálů prostřednictvím experimentálních výtvarných her.**

Roeselová (2006, s. 19) říká, že: „*Prostorová tvorba je od malička dítěti vlastní (např. budování skrytí, hra se stavebnicemi). Pokud se děti dostanou brzy do styku s materiálem chápou ho živelně. Hnětou ho, drásají ho, tvarují a modelují. Setkávají-li se s ním později, dotýkají se ho opatrněji a mnohdy pociťují obavy z nezdaru nebo odpor k hlíně jako zdroji špíny.*“

S tímto názorem mohu jen souhlasit. Také jsem se setkala s dětmi, které nechtěly s hlínou pracovat. Důvodem byl právě jejich odpor k hlíně jako zdroji špíny.

2.7.1 Výtvarné hry

Význam výtvarných her spočívá v objevování vlastností různých tvárných materiálů nebo daných prostorových prvků. Dítě spontánně poznává způsoby jak s materiály zacházet, jak je tvarovat, vzájemně kombinovat, modelovat nebo destruovat.

Prostorová tvorba přináší dětem mnoho nových podnětů. Podle Roeselové (2006, s.20): „*Rozvíjí schopnost hmatového prožitku, kultivuje dětský vztah k objemu, k povrchu a k prostoru.*“

Je třeba učit dítě nalézat vztah k tvárným materiálům, soustředit pozornost na hmotu níž pracuje a vnímat možnosti, které mu poskytuje, *protože: „Každý, kdo se chce výtvarně vyjádřit, by měl zvolený materiál dobře znát.*“ (Roeselová, 2006, s. 17). Tvárné hmoty se svými vlastnostmi liší a zná-li dítě z vlastní zkušenosti vlastnosti materiálů, se kterými pracuje, uvědomuje si zároveň i omezení toho, co může z materiálu vytvořit, aniž by došlo k deformaci anebo zhroucení díla.

Tento názor Věry Roeselové jsem ověřovala v dotazníku otázkou č. 2. Ze získaných odpovědí respondentů vyplývá, že 44 rodičů ze 48 dotázaných považuje experimentální hru s materiálem za účelem poznání jeho vlastností v hodinách výtvarné výchovy za důležitou. Zbývajících 4 dotázaní rodiče si myslí, že je to vhodné jen výjimečně a orientují

se na hmatatelný výstup (výrobek, výkres) z hodiny výtvarné výchovy. Považuji za velmi dobré, že se žádný z dotázaných respondentů nevyjádřil nesouhlasně.

Modelování a jiné prostorové vyjadřování (kompoziční a prostorové etudy) se zabývá buď modelováním a tvarováním z představy (subjektivním výtvarným přepisem) nebo vyjadřováním na základě pozorování objektivní skutečnosti.

2.7.2 Modelování a tvarování z představy

Pro plastickou tvorbu, která vychází z plastického přepisu představy výtvarného námětu se hodí témata blízká člověku a přírodě, jsou totiž jedním z hlavních okruhů zájmů dítěte. Podle V. Roeselové je vhodnou metodou pro práci z představy modelování a tvarování.

Schopnost vnímat plastické hodnoty a výtvarně se jejich prostřednictvím vyjádřit závisí především na míře představivosti a individuálním výtvarném rukopisu jedince.

Nejvhodnějším materiálem pro modelování je keramická nebo sochařská hlína. Žáci k modelování využívají také různé nástroje (očka, špachtle, váleček a další), které v materiálu zanechávají nějakou stopu.

Pro tvarování jsou asi nejvhodnějším materiálem především různé druhy papíru. Později, se vzrůstající zručností, se mohou na prvním stupni základního vzdělávání zařadit i další tvárné materiály, které vyžadují větší zkušenosti žáka a nároky na řemeslné zpracování. Sem patří pletiva, dráty, bužírky a kovové fólie.

2.7.3 Modelování a tvarování na základě pozorování objektivní skutečnosti

Modelování náleží takové postupy, které ztvárňují pozorovanou realitu např. prostřednictvím modelování textur povrchů nebo modelování zvětšených částí či detailů věcí jako plodů, osobních věcí. Zde je nutné vést žáka k otáčení plastikou a vnímání více pohledovosti modelovaného. Další techniky studijního modelování jako portrét, figurální plastika a skulptivní postupy se do výuky výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy obvykle nezařazují.

Pro tvarování se nejvíce využívají různé druhy papíru, látek, drátů, pletiva apod.. Takto vzniklé objekty však nejsou důsledným přepisem pozorované reality.

2.8 Okruhy dětské prostorové tvorby

Dětskou prostorovou tvorbu obvykle dělíme do čtyř základních technik:

- Modelování
- Skulptivní postupy
- Tvarování
- Konstruování

2.9 Modelování

Je založeno na trojrozměrném vyjadřování, ztvárnění představy nebo skutečnosti. Roeselová (2006, s. 19) uvádí: „*Aby vznikl dobrý prostorový tvar, dítě se od počátku učí často a pravidelně otáčet plastikou.*“

Žáci pracují s tvárným materiálem. Modelují tvar a objem přidáváním hmoty (např. hlíny, sádry). Postupným přidáváním a ubíráním hmoty během tvorby mohou žáci měnit původní záměr nebo opravovat nedostatky.

2.9.1 Možnosti práce s hlínou

Hry s hlínou - žáci sledují reakce hmoty na dotek ruky, nástroje, otiskování předmětů a různých materiálů, vznik náhodných deformací. Během hry mohou žáci vnímat výrazové účinky materiálu a mohou například vymyslet fiktivní příběh spojený s materiálem.

Studijní modelování - objektivní kontakt se světem věcí. Kdy se žáci snaží o realistický přepis skutečnosti pokusy o plastické studie. Ve shodném i rozdílném měřítku, žák hledá výřezy povrchu se zajímavým detailem (povrch kamene, kůra stromu, hladina vody, lastura, rozkrojené ovoce) nebo modeluje celý předmět.

Získávání modelačních dovedností - vymodelovaná tělesa (geometrický nebo organický tvar) lze dále nápaditě přetvářet. Při vlastním přetváření se již projevuje tvořivé výtvarné myšlení.

Výtvarné etudy - jsou zaměřeny na pochopení konstrukčních a vyjadřovacích vlastností hlíny, na komponování tvarů a objemů, na vlastnosti plasticity povrchů, na hledání výrazu pro vyjádření pocitů, na uplatnění kompozičních zákonitostí v trojrozměrném vyjadřování.

2.9.2 Keramické modelování

„Je významnou složkou prostorové tvorby, protože umožňuje dítěti podílet se na celém rozsahu tvůrčího procesu nebo výroby užitekových předmětů - od zpracování hlíny po pálení v peci a glazování. Proto také kultivuje vztah mezi materiálem, užitou formou a zamýšlenou funkcí, tříbí nápaditost a výtvarnou kázeň.“ Roeselová, (2006, s. 25)

Postupy v keramické tvorbě se rozlišují podle způsobu zpracovávání materiálu. K základním postupům patří například tvarování plátu, stáčení válečků, výstavba dutého tvaru vymačkáváním nebo technikou vlaštovčího hnízda (slepování malých rukama tvarovaných plátků). Žáci mohou takto vytvářet misky, duté válcové tvary. Plochy plátu zdobit rytím, otiskováním, nalepenými prvky, engobami a glazurami. Pro výstavbu dutého tvaru je možné použít papírové jádro, které udrží tvar a lze ho vyjmout před výpalem nebo ho lze nechat vyhořet při vlastním výpalu (pak je nutné ponechat otvor pro únik kouře).

2.9.3 Obtíže spojené s keramickým modelováním a jejich předcházení

Metodické problémy se zpočátku týkají především způsobu práce hlínou. Jedná se zejména o návyky, které si dítě vytvořilo při práci s plastelínou. Mohou znesnadňovat dítěti dosažení uspokojivého výsledku práce, protože objekty modelované z hlíny vyjadřují skutečné tvary a objemy jen jako zjednodušené symboly. Po uschnutí se často rozpadají na jednotlivé prvky. Proto se pro připevňování detailů používá vodou naředěná keramická hlína – šlikr, která vytvoří homogenní spoj.

Změknutí hlíny způsobené přílišným namáčením plastiky, které vede ke stírání sochařského rukopisu nebo k deformaci slabších částí plastiky. Řešením může být, dopředu vysvětlit a názorně ukázat k čemu dojde při přemokření nebo žákům dát vodu k dispozici až na úpravu vysušené plastiky před prvním výpalem.

Lámavost hlíny způsobená dlouhým hnětením v rukou, které hlínu vysušuje a nebo použití přesušené hlíny. Řešením je používat jen hlínu o správné konzistenci, dát žákovi k dispozici větší množství hlíny, sledovat v průběhu práce zda se toto někomu neděje.

Deformace tvaru plastiky plynoucí z jedнопohledové modelace. Je nutné dbát na to, aby si žáci zautomatizovali nutnost otáčení plastikou.

Praskání keramiky při výpalu je způsobeno nejčastěji nedodržením základního keramického postupu (hlína není homogenní a může obsahovat uzavřený vzduch nebo při příliš rychlém vysušení).

2.10 Skulptivní postupy

Využívají ubírání materiálu (kostka mýdla, dřevo, sádra, pórobeton), kladou značné nároky na představivost žáků, některé jsou náročné na zručnost a sílu. Chybu nelze obvykle odstranit. Žáci pracují s pevným materiálem. Pro první stupeň ZŠ je jako vhodný materiál uváděna kostka mýdla nebo sádra.

2.11 Tvarování

Tvarování formuje poddajné materiály jako drát, proutí či motouz, které mají tvar linie nebo papír, folie, pletivo, plast a textil, které mají tvar plochy. Materiál si ponechává svoje základní rysy. Výrazové prostředky tvarování (formování a komponování), nesou proměnu výchozího materiálu v plastiku. Při tvarování vzniká bezprostřední vztah mezi materiálem, používaným nástrojem (nůžky, kladívko, průbojník, kleště, šroubovák, hřebík) a lidskou rukou. Tvarování umožňuje spontánní přístup a vede žáky k bezprostřednímu poznávání materiálu. Tvarování vyžaduje i jasnou konstrukční představu, aby nedošlo ke zhroucení plastiky.

2.11.1 Možnosti tvarování materiálu

Experimentální hry, kterými si dítě ověřuje konstrukční vlastnosti materiálů jako pevnost, pružnost, nosnost a opracovatelnost. Během hry mohou žáci sledovat výrazové účinky materiálu, mohou například vymyslet fiktivní příběh spojený s materiálem.

Tvorba motivovaná okolním světem realitu jen naznačuje, protože ji v materiálu nelze přesně vystihnout. Přenos vlastností nebo jevů do tvárných materiálů vede dítě ke stylizaci a dává konkrétním věcem pozměněnou podobu.

Výtvarné etudy vychází z plastické nebo prostorové experimentace s tvárnými materiály. Žáci tvarováním (mačkáním, stříháním, trháním, ohýbáním, perforováním, skládáním, vrstvením) mění vzhled tvárných materiálů.

2.11.2 Obtíže spojené s tvarováním a jejich předcházení

Poškození plastik při transportu a skladování předcházíme ukotvením plastiky na pevný podklad.

Snaha o pěkné dekorování a využití částí, které se dítěti líbí, někdy vede k přezdobení díla.

Snaha maximálně využít a kombinovat materiály, jež jsou k dispozici, může vést k disharmonii díla.

2.12 Konstruování

Konstruování vychází z prostorového komponování plošných nebo prostorových tvarů, linií, ploch, technických prvků, přírodnin, které žák může upravovat jen málo nebo vůbec. Prvky různě seskupuje, posouvá, otáčí či řadí. Podstatné jsou vztahy jednotlivých prvků v prostoru. Jejich sestavením vznikají spojení, která mají nové výrazové účinky.

Konstruování nejzřetelněji pracuje s prostorem. Přináší dítěti zkušenost spojenou s logickou výstavbou kompozice v prostoru. Pro konstruování lze použít stavebnicové prvky a průmyslové odpady (provazy, umělé hmoty, fólie, odřezky, prefabrikované prvky, krabičky, obaly a papírové trubky) nebo přírodní prvky, které mají menší konstrukční kvality (větve, plody, kameny, listy). Základem konstruktivních úloh jsou prostorové etudy.

Prostorové etudy

Sem patří konstruování z daných prvků, které žák vzájemně kombinuje a hledá jejich optimální vztahy. Tento způsob vyhovuje jedincům s analytickým výtvarným myšlením. Takový žák si promýšlí možnosti pojetí tématu z hlediska různých podob a detailů. Vyhovuje mu práce v cyklech či výtvarných sériích, kde má možnost poukázat na četnost řešení, či analyzovat příbuznost výtvarného pojetí nebo jeho rozdíly.

2.12.1 Obtíže spojené s konstruováním a jejich předcházení

Roeselová (2006, s. 32) uvádí, že je nutné aby měli žáci k dispozici více prvků se kterými budou pracovat, než kolik jich skutečně spotřebují. *„Je nutné, aby mohli vybírat prvky podle daného záměru, nikoli podle toho, kolik prvků na ně vyjde. Dostatek materiálu vytváří předpoklady pro zdárný průběh vyučovací jednotky – nedostatečný sortiment a množství plastických prvků může zapříčinit jednotvárnost nebo chaotičnost řešení.“*

Na rušivé prostorové vztahy je třeba upozornit a názorně ukázat žákům, jak prvky komponovat, aby sousedící plochy neležely v jedné rovině.

Barevné dotváření sestavy není nutné, protože použitý materiál má svůj charakteristický výraz a může narušit vyznění díla.

3 Praktická část

Cílem bylo získat informace o vztahu rodičů žáků naší školy k předmětu výtvarná výchova, statistické zpracování získaných výsledků a vytvoření souboru metodických listů s náměty z prostorové tvorby. Následně pak použít výsledky výzkumu pro případné změny v pojetí výtvarné výchovy.

3.1 Dotazníková metoda

Dotazníková metoda je shromažďování informací od dotazovaných osob a je určena pro hromadné získávání údajů. Respondent odpovídá písemně na otázky tištěného formuláře.

Její objektivní výsledek závisí na teoretické bázi, z níž tazatel vychází a z promyšlené výzkumné hypotézy, která je určujícím podkladem ke stylizaci otázek tak, aby postihovaly podstatné rysy zkoumaných jevů.

Osoba, které je určen dotazník se nazývá respondent. Zadávání dotazníku se nazývá administrace.

Dotazovaný (respondent) má označit tu položku, která je identická s jeho názorem nebo znalostí o dané věci a pokud se jedná o možnost výběru, vyžaduje se, aby určil míru souhlasu či nesouhlasu.

Podstatný význam má volba a formulace otázek. Ta musí sledovat stanovený cíl výzkumu a jeho základní problémy. Všechny otázky musí ve svém souhrnu umožnit získání optimálních informací pro ověření stanovené výzkumné hypotézy. Zde je důležité, aby respondent po pozorném pročtení otázku zcela jednoznačně pochopil. Otázka nesmí poskytovat možnost rozdílné interpretace. Otázka má vyžadovat pouze jednu informaci. Důležitá je i stylisticky promyšlená a gramaticky správná skladba otázky.

Jak říká Skalková (1983, s. 87) „*Přesná formulace konkrétního cíle a úlohy dotazníku ve vztahu ke zvolenému problému je základní podmínkou účelného koncipování dotazníku. Přispívá k cílevědomému obsahovému zaměření dotazníku i k jasnému zaměření jednotlivých položek na uzlové momenty. Naproti tomu nepřesné anebo příliš povrchní vymezení problému vede obvykle k neujasněnosti celkové obsahové koncepce dotazníku a k orientaci na náhodné, nepodstatné stránky při shromažďování dat.*“

Každý dotazník musí mít proporcionální, logicky a obsahově promyšlenou strukturu.

Rozlišujeme dva typy otázek.

Otázky otevřené mají určitý vztahový rámec, ale neurčují podrobněji ani formu, ani obsah dané odpovědi. Respondent se sám rozhoduje o délce i obsahu své odpovědi. Tyto otázky poskytují rozsáhlejší informace k dané problematice a mohou proniknout hlouběji k jádru problému.

Otázky uzavřené dávají respondentovi možnost volby mezi dvěma či několika alternativami. Mohou to být položky zcela uzavřené (odpovědí ano-ne).

V dotazníku lze také používat škálových položek, které mají pevně stanovené alternativy a respondent je nemůže nijak ovlivnit, může pouze z přesně formulovaných zadání vybrat jednu z možností:

Dotazování je založeno na sociálním vztahu mezi tazatelem a respondentem. K tomu je potřeba vytvořit pozitivní atmosféru a pokud tazatel nemůže pro velké množství zvoleného výzkumného souboru zadávat dotazníky sám a objasnit jejich význam, pak je nezbytné k dotazníku připojit vysvětlující doložku, která přesně, výstižně, jasně informuje o cílech a úkolech výzkumu a nezastupitelnosti respondenta v něm. Je samozřejmé, že je třeba dodržet, podle obsahu, anonymitu respondentů.

Dotazníky rozdělujeme podle druhu odpovědi na dvě základní verze:

- dotazníky uzavřené formy (s uzavřenými otázkami) **strukturované**,
- dotazníky otevřené formy (s otevřenými otázkami) **nestrukturované**.

Dotazník se skládá obvykle ze tří částí:

Úvodní, vstupní část, zahrnuje evidenční údaje, označení zadavatele nebo instituce, která dotazník zadává, dále prezentuje cíle a význam respondenta pro finální výsledek, přesné, jasné pokyny pro práci s dotazníkem, případně příklad správného či nesprávného vyplnění a v korespondenčním styku přesné označení pro jeho odeslání.

Střední část obsahuje vlastní zadání ve formě otázek, jejichž řazení není vždy tematické, ale upravené podle stupně náročnosti od lehčích a motivačně pozitivně působících dotazů k obtížnějším otázkám.

Závěr dotazníku tvoří neformální poděkování za vstřícnost respondentovi.²⁰

²⁰ Vlastní zpracování s použitím publikace: SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. dopl. vyd. Praha : Praha : SPN, 1985. 209 s.

3.2 Dotazník

Vážená paní, vážený pane,
v současné době dokončuji studium učitelství pro první stupeň ZŠ na fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci a zpracovávám diplomovou práci zaměřenou na prostorovou tvorbu ve výtvarné výchově. Ráda bych Vás proto požádala o vyplnění tohoto dotazníku, jehož výsledky budou použity výhradně pro účely mé diplomové práce.

V následujícím dotazníku prosím zaškrtněte u všech otázek odpovědi, které nejlépe odpovídají Vaším názorům a zkušenostem. U dvou otázek je volná odpověď, запиšte ji tedy stručně vlastními slovy.

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

dotazník pro rodiče

Pohlaví: muž - žena

Věk: do 30 let 31-40 41-50 50 a více

1. Využíváte možnosti účastnit se výtvarných dílen, které škola pořádá pro žáky a jejich rodiny?

- ☐ Ano, nevynecháme jedinou.
- ☐ Ano, občas se účastníme.
- ☐ Ne, neúčastníme se těchto akcí.

2. Co si myslíte, že se skrývá pod pojmem PROSTOROVÁ TVORBA ve výtvarné výchově?

3. Souhlasili byste s tím, že hodinu výtvarné výchovy může žák strávit také tím, že se seznamuje s nějakým materiálem nebo pracovním postupem, aniž by měl na konci vyučování nějaký hotový výrobek či výtvarné dílo?

- ☐ Ano, myslím, že je důležité, aby si dítě mohlo zkoumat vlastnosti a možnosti různých výtvarných i netradičních výtvarných materiálů.
- ☐ Ano, ale jen výjimečně, "jaká by to byla hodina bez hotového produktu".
- ☐ Ne

4. Zajímáte se Vy osobně o výtvarné umění?

- Ano.
- Ano, někdy.
- Ne, mám jiné zájmy.

5. Jaký je podle Vás hlavní cíl hodin výtvarné výchovy?

6. Jaké je podle Vás postavení výtvarné v rámci všech předmětů na ZŠ?

- Považuji ji za jeden z nejdůležitějších předmětů.
- Považuji ji za důležitý předmět.
- Považuji ji za méně důležitý předmět.
- Považuji ji za jeden z nejméně důležitých předmětů.

7. Jaký je váš názor na hodnocení žáků ve výtvarné výchově?

- měla by se hodnotit v plném rozsahu klasifikační stupnice
- měla by se hodnotit jako jiné předměty zejména podle vědomostí žáků
- měla by se hodnotit zejména podle výtvarných dovedností
- měla by se hodnotit podle vědomostí i dovedností
- měla by se hodnotit podle aktivity a snahy žáků
- měla by se hodnotit pouze mírnějšími známkami
- měla by se hodnotit spíše slovně

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku a mějte se krásně

R. Nývltová

3.3 Stanovení výzkumných problémů a hypotéz

3.3.1 Výzkumné problémy

VP1 Co si rodiče představují pod pojmem prostorová ve výtvarné výchově ? (Ověřováno otázkou č. 2 v dotazníku.)

VP2 Souhlasí rodiče s názorem, že hodina výtvarné výchovy může být zaměřena na experimentální hry s materiály za účelem poznávání jejich vlastností? (Ověřováno otázkou č. 3 v dotazníku.)

VP3 Jaké je podle nich postavení výtvarné výchovy v rámci všech předmětů na ZŠ? (Ověřováno otázkou č. 6 v dotazníku.)

VP4 Jaký je jejich názor na hodnocení žáků ve výtvarné výchově? (Ověřováno otázkou č. 7 v dotazníku.)

3.3.2 Hypotézy

Výzkum by měl podepřít nebo vyvrátit tyto hypotézy:

H1 Předpokládám, že rodiče žáků naší školy budou znát pojem a obsah prostorové tvorby ve výtvarné výchově. (Ověřováno otázkou č. 2 v dotazníku.)

H2 Předpokládám, že rodiče žáků naší školy budou souhlasit s hodinami výtvarné výchovy, které jsou zaměřené na seznamování se s výtvarnými materiály a jejich vlastnostmi. (Ověřováno otázkou č. 3 v dotazníku.)

H3 Předpokládám, že rodiče žáků naší školy považují výtvarnou výchovu za méně důležitý předmět na ZŠ. (Ověřováno otázkou č. 6 v dotazníku.)

H4 Předpokládám, že rodiče žáků naší školy si myslí, že výtvarná výchova by se měla hodnotit podle aktivity a snahy. (Ověřováno otázkou č. 7 v dotazníku.)

3.4 Průběh šetření

Dotazníkové formuláře byly rozdány rodičům žáků naší školy třídními učitelkami v rámci třídních schůzek. Celkem bylo rozdáno 65 dotazníků, z nichž se navrátilo 48. Návratnost dotazníků činila 74 %.

3.4.1 Charakteristika šetření

Pro získání potřebných údajů byl vytvořen dotazník kombinovaný se škálou určený pro rodiče žáků naší školy. Dotazník tvořilo celkem 7 otázek, prostřednictvím nichž byl zjišťován vztah rodičů k předmětu výtvarná výchova a představě o pojmu a obsahu

prostorové tvorby ve výtvarné výchově. V dotazníku bylo využito uzavřených i otevřených otázek. V uzavřených otázkách č. 1,3,4,6,7 měli respondenti možnost výběru jedné z variant. V otevřených otázkách č. 2 a 5 byl respondentům ponechán prostor pro doplnění odpovědí. Pro vyhodnocení získaných údajů bylo využito absolutní (%) a relativní ($x/48$) četnosti. Pro přehlednost byly použity tabulky a grafy.

3.4.2 Popis zkoumaného vzorku

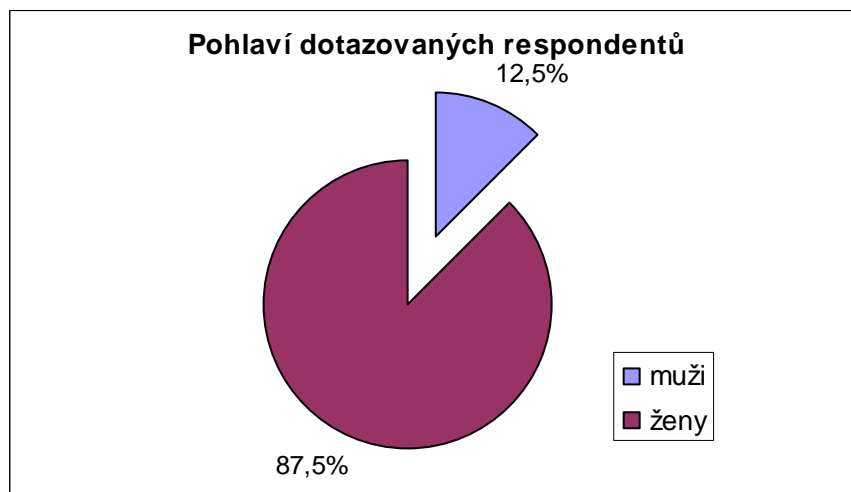
Cílovou skupinou byli rodiče žáků Svobodné základní školy v Jablonci nad Nisou. Většinu respondentů z celkového počtu 48 tvořily ženy 87% z celkového počtu. Mužů odpovídalo 13 %.

Zastoupení respondentů podle pohlaví

Tabulka č. 1 Zastoupení respondentů podle pohlaví

Pohlaví:	Četnost	%
muž	6	12,5
žena	42	87,5
Celkem:	48	100,0

Graf č. 1 Pohlaví dotazovaných respondentů

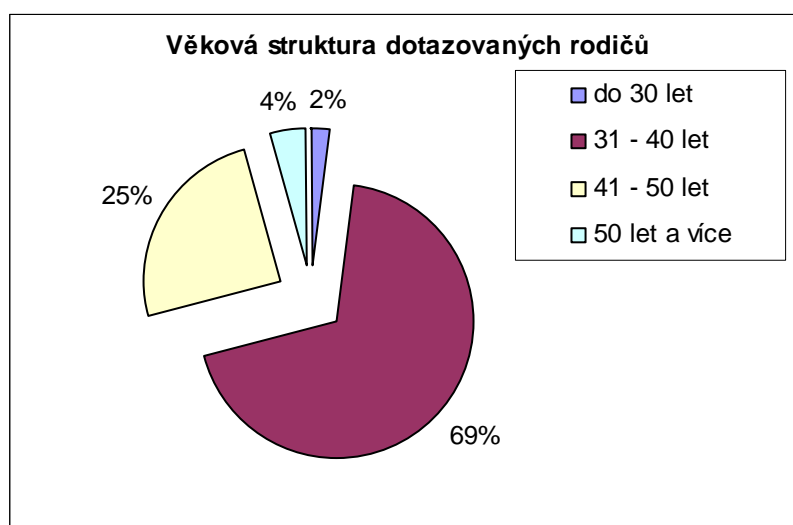


Zastoupení respondentů podle věku

Tabulka č. 2 Zastoupení respondentů podle věku

Věk	četnost	%
do 30 let	1	2
31 – 40	33	69
41 – 50	12	25
50 a více	2	4
Celkem:	48	100

Graf č. 2 Věková struktura dotazovaných respondentů



Tabulky s grafy znázorňují poměrné zastoupení mužů a žen a věkovou strukturu dotazovaných. Poměr žen k mužům činí přibližně 9/10 z celkového počtu respondentů.

Nejvíce dotazovaných 69 % se pohybovalo ve věkové struktuře 31 – 40 let (celkem 33 osob).

3.5 Výsledky výzkumu a jejich komentář

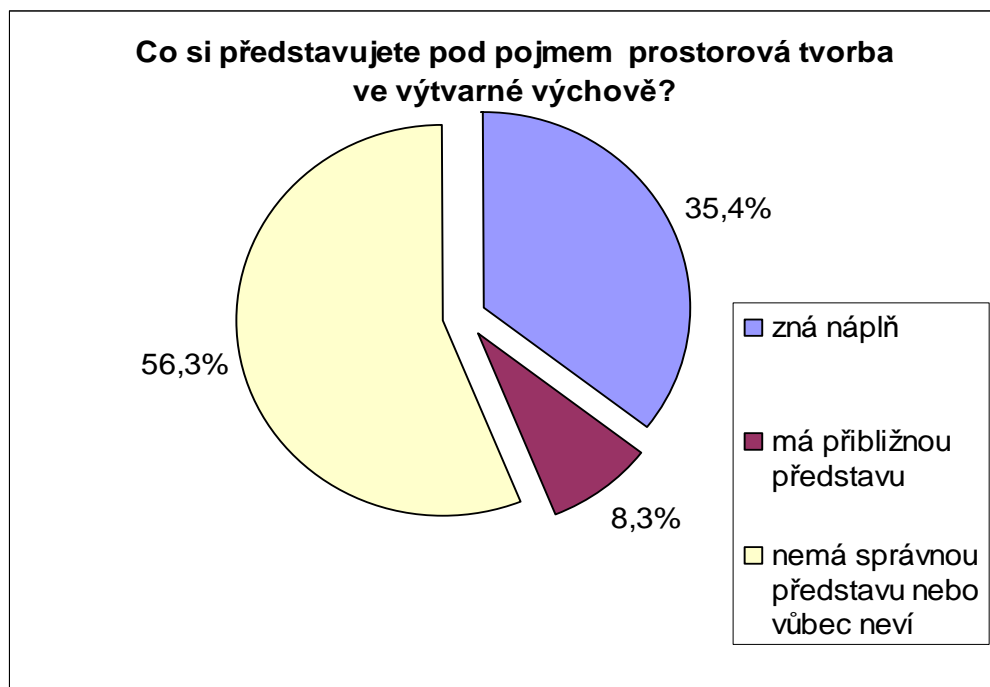
3.5.1 VP1

Co si rodiče představují pod pojmem a náplní prostorové tvorby ve výtvarné výchově?

Tabulka č.3 Co si rodiče představují pod pojmem a náplní prostorové tvorby ve výtvarné výchově?

Co si představujete pod pojmem a náplní prostorové tvorby ve výtvarné výchově.	Četnost	%
Respondent zná pojem i náplň.	17	35,4
Respondent „intuitivně“ zná, ale nepřesně formuluje.	4	8,3
Respondent neví nebo neodpověděl.	27	56,3
Celkem:	48	100,0

Graf č. 3 Co si představujete pod pojmem prostorová tvorba ve výtvarné výchově?



Komentář

Otázka, která zjišťovala znalost pojmu a náplně prostorové tvorby, byla nestrukturovaná. Získané odpovědi byly rozděleny do tří kategorií, podle obsahové správnosti. Z grafu vyplývá, že pouze 17 respondentů (34,5 %) zná pojem a náplň plastické a prostorové tvorby ve výtvarné výchově a vlastními slovy ji dokáží vysvětlit. Téměř 60% rodičů nemá správnou představu nebo pojem a náplň nezná.

Diskuze

Z tabulky a grafu vyplývá, že více než polovina rodičů žáků naší školy, kteří v dotazníku odpovídali, nezná pojem ani náplň prostorové tvorby ve výtvarné výchově. Respondenti nejčastěji uváděli, že se jedná o tvorbu ve třech rozměrech (keramické modelování, konstrukce a lepení papíru). Domnívám se, že rodiče uvádí ty činnosti z prostorové tvorby na naší škole, které si mohou sami vyzkoušet na každoročně pořádaných výtvarných dílnách pro rodiče s dětmi. Nebo je mohou vidět na instalacích ve veřejných prostorách školy.

Závěr

Platnost hypotézy **H1 se nepotvrdila.**

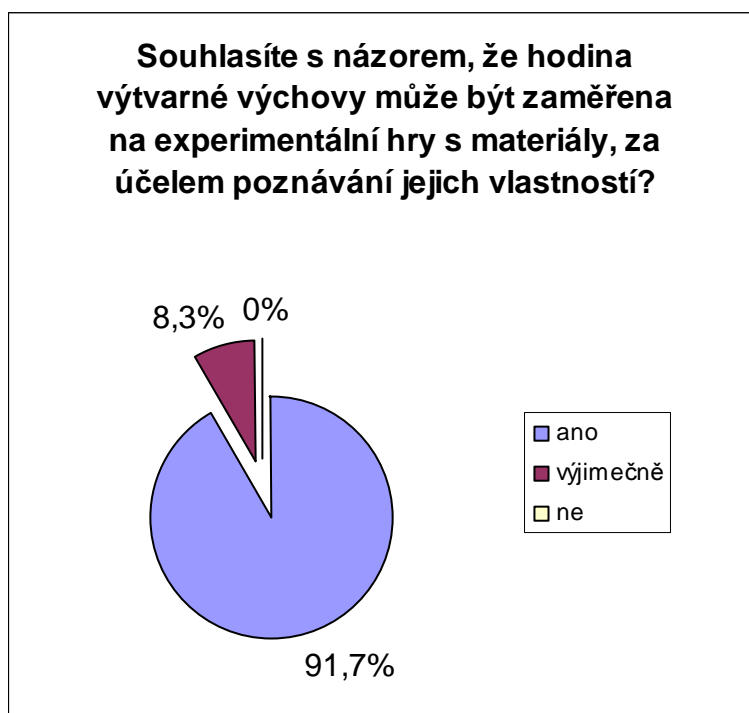
3.5.2 VP2

Souhlasíte s názorem, že hodina výtvarné výchovy může být zaměřena na experimentální hry s materiály za účelem poznávání jejich vlastností?

Tabulka č. 4 Souhlasíte s názorem, že hodina výtvarné výchovy může být zaměřena na experimentální hry s materiály za účelem poznávání jejich vlastností?

Souhlasíte s názorem, že hodina výtvarné výchovy může být zaměřena na experimentální hry s materiály za účelem poznávání jejich vlastností?	Četnost	%
ano	44	91,7
výjimečně	4	8,3
ne	0	0,0
Celkem:	48	100,0

Graf č. 4 Souhlasíte s názorem, že hodina výtvarné výchovy může být zaměřena na experimentální hry s materiály, za účelem poznávání jejich vlastností?



Komentář

Otázka, která zkoumala, jaký mají respondenti přístup k experimentálním hrám v hodinách výtvarné výchovy, za účelem poznávání vlastností výtvarných materiálů byla strukturovaná na tři možnosti volby. Více než 9/10 respondentů s takto zaměřenými hodinami výtvarné výchovy souhlasí.

Diskuze

Všichni respondenti se k otázce zařazování experimentálních her s materiály za účelem poznávání jejich vlastností vyjádřili kladně. Tento názor rodičů potvrdil i mnou sdílený názor Věry Roeselové, že výtvarná hra s materiály je vhodnou formou poznávání výrazové a možné významové stránky různých výtvarných materiálů.

Závěr

Platnost hypotézy **H2 se potvrdila.**

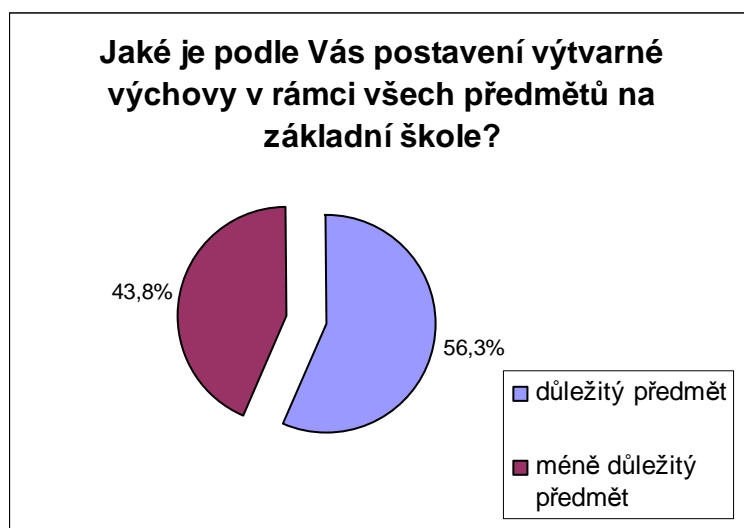
3.5.3 VP3

Jaké je podle Vás postavení výtvarné výchovy v rámci všech předmětů na ZŠ?

Tabulka č. 5 Jaký je názor rodičů na hodnocení žáků ve výtvarné výchově?

Jaké je podle Vás postavení výtvarné výchovy v rámci všech předmětů na ZŠ?	Četnost	%
Považuji výtvarnou výchovu za důležitý předmět.	27	56,3
Považuji výtvarnou výchovu za méně důležitý předmět.	21	43,8
Považuji ji za jeden z nejdůležitějších předmětů	0	0
Považuji ji za jeden z nejméně důležitých předmětů	0	0
Celkem:	48	100,0

Graf č. 5 Jaké je podle Vás postavení výtvarné výchovy v rámci všech předmětů na ZŠ?



Komentář

Z tabulky a grafu vyplývá, že mírně nadpoloviční většina (56,3%) oslovených rodičů žáků naší školy považuje výtvarnou výchovu za důležitý předmět v rámci všech předmětů na ZŠ.

Diskuze

Domnívám se, že tento výsledek je ovlivněn celkovým pozitivním přístupem školy k estetické výchově a pořádáním tradičních výtvarných dílen pro rodiny žáků.

Závěr

Platnost hypotézy **H3 se nepotvrdila.**

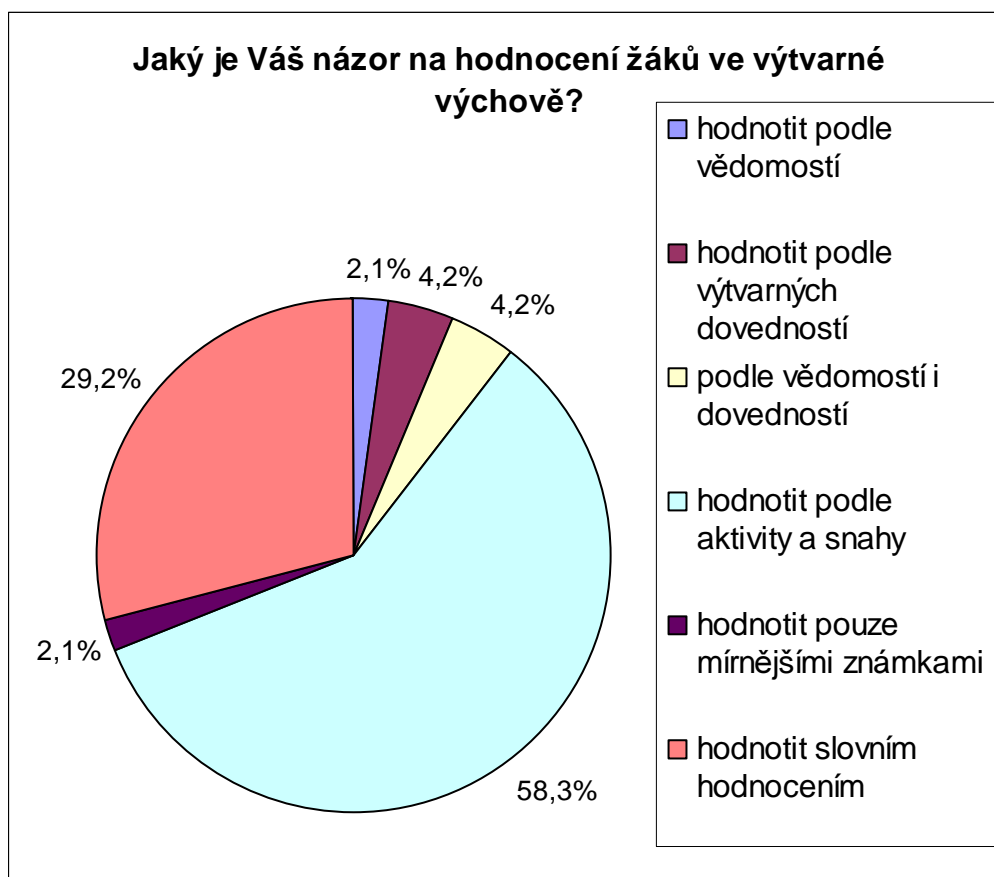
3.5.4 VP4

Jaký je názor rodičů na hodnocení žáků ve výtvarné výchově?

Tabulka č. 6 Jaký je názor rodičů na hodnocení žáků ve výtvarné výchově?

Jaký je Váš názor na hodnocení na hodnocení žáků ve výtvarné výchově?	Četnost	%
Měla by se hodnotit zejména podle vědomostí žáků v plném rozsahu klasifikační stupnice.	1	2,1
Měla by se hodnotit zejména podle výtvarných dovedností.	2	4,2
Měla by se hodnotit podle vědomostí i dovedností.	2	4,2
Měla by se hodnotit podle aktivity a snahy žáků.	28	58,3
Měla by se hodnotit pouze mírnějšími známkami.	1	2,1
Měla by se hodnotit spíše slovně.	14	29,2
Celkem:	48	100,0

Graf č. 6 Jaký je Váš názor na hodnocení žáků ve výtvarné výchově?



Komentář

Z odpovědí respondentů vyplývá přesvědčení, že hodnocení žáka v hodinách výtvarné výchovy by mělo vycházet především z jeho snahy a aktivity. Tento názor zastává nadpoloviční většina (58,3%) rodičů žáků naší školy. Téměř 30% rodičů se domnívá, že vhodné je slovní hodnocení.

Diskuze

Tuto otázku jsem zařadila záměrně, protože se často zamýšlím právě nad způsobem hodnocení výsledků jednotlivých žáků v hodinách výtvarné výchovy a zajímal mě tedy názor rodičů. Protože moje kolegyně Petra Reimannová položila na ZŠ sportovní Tanvald rodičům v dotazníku prakticky identickou otázku, která se však týkala hodnocení žáků v hodinách hudební výchovy, chtěla jsem porovnat její výsledky se svými. Byť jsou tyto předměty náplní odlišné, domnívám se, že v obou těchto předmětech lze z pohledu rodičů na hodnocení nahlížet jako na podobné. Kolegyně vycházela ve své statistice z 26 vrácených vyplněných dotazníků a výsledky mi poskytla k porovnání.

Srovnávací tabulka

Tabulka č. 7 Srovnávací tabulka

Jaký je Váš názor na hodnocení žáků ve výtvarné / hudební výchově?	SZŠ Jablonec nad Nisou	ZŠ sportovní Tanvald
Měla by se hodnotit zejména podle vědomostí žáků v plném rozsahu klasifikační stupnice.	2,1	7,7
Měla by se hodnotit zejména podle výtvarných dovedností.	4,2	-
Měla by se hodnotit podle vědomostí i dovedností.	4,2	11,5
Měla by se hodnotit podle aktivity a snahy žáků.	58,3	34,6
Měla by se hodnotit pouze mírnějšími známkami.	2,1	15,4
Měla by se hodnotit spíše slovně.	29,2	23,1
Celkem %	100,0	100,0

Z odpovědí v dotazníku vyplývá převládající názor rodičů na hodnocení spíše podle aktivity a snahy žáků. Jako další, dotázanými rodiči upřednostňovanou variantou, je možnost využití slovního hodnocení. Dobrým vodítkem pro moje jistější rozhodování

v otázce hodnocení jednotlivých žáků se mi stalo nastudování kapitoly o výtvarné typologii žáků od Věry Roeselové.

Závěr

Platnost hypotézy **H4 se potvrdila.**

3.6 Vztah rodičů žáků SZŠ k předmětu výtvarná výchova

Další názory využitelné pro hodnocení přístupu rodičů jsem zjišťovala prostřednictvím stejného dotazníku.

3.6.1 Otázka č. 3

Využíváte možnosti účastnit se výtvarných dílen, které škola pořádá pro žáky a jejich rodiče?

Tabulka č. 8 Využíváte možnosti účastnit se výtvarných dílen, které škola pořádá pro žáky a jejich rodiče?

Využíváte možnosti účastnit se výtvarných dílen, které škola pořádá pro žáky a jejich rodiče?	Četnost	%
Ano, nevynecháme jedinou.	19	39,9
Ano, občas se účastníme.	24	50
ne	5	10,4
Celkem:	48	100,0

Z odpovědí respondentů vyplývá, že 90% rodičů se alespoň občas účastní výtvarných dílen, které škola pořádá.

3.6.2 Otázka č. 4

Zajímáte se i Vy o výtvarné umění?

Tabulka č. 9 Zajímáte se i Vy o výtvarné umění?

Zajímáte se i Vy o výtvarné umění?	Četnost	%
ano	11	22,9
někdy	25	52,1
ne	12	25,0
Celkem:	48	100,0

Z odpovědí respondentů vyplývá, že $\frac{3}{4}$ všech dotázaných se zajímá nebo občas zajímá o výtvarné umění. Můžeme z toho usuzovat, že vliv výtvarného umění a jeho estetické účinky provází člověka od počátků po celou dobu jeho historického vývoje.

3.6.3 Otázka č. 5

Jaký je podle Vás hlavní cíl hodin výtvarné výchovy?

Tabulka č.10 Jaký je podle Vás hlavní cíl hodin výtvarné výchovy?

Cíle výtvarné výchovy	Četnost	%
rozvoj motoriky a kreativity	6	12,5
relaxace a odreagování mezi náročnějšími předměty.	5	10,4
měla by učit objevování a pozorování okolního světa	10	20,8
podpora individuality jedince	8	16,7
seznámit se s co největším množstvím výtvarných technik a materiálů	9	18,7
naučit se trpělivosti a pečlivosti	3	6,3
neodpovědělo	7	14,6
Celkem:	48	100,0

Tabulka č. 10 shrnuje přehled nejčastějších odpovědí respondentů k otázce cílů ve výtvarné výchově. Domnívám se, že je patrná shoda názorů respondentů se vzdělávacími složkami výtvarné výchovy popisovanými v kapitole 2.4.1. Z tabulky vyplývá, že většina respondentů uvádí stejné nebo podobné cíle jako jsou definované v RVP.

4 Návrhy metodických listů

4.1 Konstrukce metodických listů

Konstrukce metodických listů vychází z promyšlené skladby a cíle výtvarného úkolu. Do metodických listů obvykle náleží zpracovat tyto položky: **zastřešující téma** (uvádí se, pokud je společné), **specifikace** (věková skupina, časová dotace), **námět** (specifikuje konkrétněji, co je úkolem), **cíl** (to, čeho chceme prostřednictvím námětu a techniky dosáhnout např. dovednost, rozvoj v nějaké výtvarné oblasti, poznání), **řešený problém** (popisuje jaký výtvarný problém děti řeší), **technika** (popisuje, jaké výtvarné postupy mají být použity při realizaci), **pomůcky a materiály**, **motivace** (pro navození tématu), **průběh práce** (stručný popis průběhu práce), **hodnocení** (po realizaci), **přesahy** (do jiných oblastí a předmětů), **přidaná hodnota** (prožitky, sebepoznání v určité oblasti), **kulturní kontext** (použití názorných ukázek), **varianty** (jaké jsou další možnosti zpracování tématu).

4.2 Metodický list č. 1

Keramické modelování – výstavba dutého tvaru

- **Věková kategorie:** 5. ročník, 1. stupeň ZŠ
- **Časová dotace:** 3 vyučovací hodiny
- **Námět:** Halloweenská svítící dýně
- **Cíl:** rozvoj modelačních dovedností
- **Řešený problém:** výstavba dutého tvaru
- **Technika:** vlašťovčí hnízdo
- **Pomůcky:** hlína, šlikr, novinový papír, látkové podložky, nástroje pro proříznutí otvorů a zdobení povrchu
- **Motivace:** Povídání o svátku Halloween, jeho významu (uctění zesnulých, ukončení sklizní úrody a uvítání zimy) a různých podobách oslav. Jaké máme u nás v rodině rituály uctívání předků
- **Průběh práce:** Žáci si postupně tvarují rukama jednotlivé díly o vhodné tloušťce (říkám: „Tlusté jako velká tabulka čokolády.“) a pomocí šlikru je slepují na papírovém jádru do požadovaného tvaru. Na jádru z papírové koule si vytvoří vrchní a spodní díl dýně. Oba díly sesadí tak, aby na sebe pasovaly. Vnitřní výztuž dýně tvoří stále papírová koule, která se vyjme až po vysušení hlíny. Dýni lze plasticky povrchově ozdobit přidaným nebo proříznutým prvkem, jímž bude pronikat světlo ze svíčky. Ve vrchním dílu dýně proříznout otvor pro unikání žáru ze svíčky.
- **Přesahy:** vlastivěda (keltská kultura), 2. listopadu (památka zesnulých)
- **Kulturní kontext:** Uspořádání dýňového karnevalu s vyhlášenou soutěží o zajímavou dýni. Návštěva výstavy dlabaných a vyřezávaných dýní pořádaná ve vašem městě.



Obrázek 1: keramické dýně, výška 18 cm, 9let

4.3 Metodický list č. 2

Tvarování materiálu

- **Věková kategorie:** 5. ročník, 1. stupeň ZŠ
- **Časová dotace:** 2 – 3 vyučovací hodiny
- **Námět:** Strom, který skrývá moje tajemství
- **Cíl:** Vytvoření si jasné konstrukční představy. Seznámení se s výrazovými prostředky materiálů s lineárními (drátěné pletivo) a plošnými (textil) kvalitami.
- **Řešený problém:** natvarovat pletivo a vytvořit plastiku stromu
- **Technika:** tvarování drátěného pletiva, proplétání a empaketáž textilním materiálem
- **Pomůcky:** drátěné pletivo, deklasovaný textilní materiál, kleště, nůžky
- **Motivace:** Učitel má připravený keltský stromový horoskop, kde si žáci vyhledají svůj strom a k němu odpovídající charakteristiku osobnosti.
- **Průběh práce:** žáci vytvarují dutý kmen z měkkého drátěného pletiva, které spojí pomocí ohnutých háčků z konců pletiva. Pletivo postupně propletou vertikálně, horizontálně nebo kombinovaně textilními pruhy, které přecházejí v obalování větví .
- **Metodická poznámka:** Je nutné seznámit žáky s bezpečností při zacházení s drátěným pletivem (pozor na poranění způsobené konci drátů pletiva) a nůžkami . Tento námět je vhodnější zpracovávat ve dvojici. Textilní proužky lze dobře provlékat za pomoci nůžek nebo kovového háčku. Do stromu může každý žák ukryt předmět jako symbol pro svoji vlastnost nebo rys osobnosti (peříčko, korálek, kamínek, kousek papírku s textem...).
- **Přesahy:** vlastivěda (keltská kultura, přírodověda (význam zelených rostlin pro život na Zemi)
- **Kulturní kontext:** ukázka plastiky Ptačího stromu od Michala Gabriela (*1960)
- **Varianty:** Části stromu lze obalovat kašírovaným papírem (viz obr.2).



Obrázek 2: Strom, výška 50 cm, základní objem



Obrázek 3: Strom, povrch částečně pokrytý kaširovaným papírem



Obrázek 4: Strom, výška 50 cm, hotová plastika, 10let

4.4 Metodický list č. 3

Tvarování materiálu - šitá plastika

- **Věková kategorie:** 5. ročník , 1. stupeň ZŠ
- **Časová dotace:** 2 vyučovací hodiny (vhodné spojit s pracovním vyučováním)
- **Námět:** Semena - skrytá tajemství
- **Cíl:** procvičit si zadní a kroužkový steh, rozvoj výtvarného cítění a fantazie
- **Řešený problém:** tvarové řešení, barevnost, technické otázky šití
- **Technika:** šitá plastika
- **Pomůcky:** deklasovaný, nejlépe jednobarevný nevzorovaný, textilní materiál, jehla a nitě, nůžky, materiál pro vyplnění objemu semene (vata, seno, písek, textil, molitanová drť...) materiál pro dotvoření povrchu semene
- **Motivace:** Navození tématu připravenými ukázkami tvarů semen různých rostlin in natura nebo na obrázcích (různé druhy ořechů, semeník papriky, fazole...), semena jako cestovatelé.
- **Průběh práce:** Žáci si z vybraného materiálu vystříhnou zamýšlený tvar semene, který sešijí po obvodu zadním stehem. Nechají si dostatečný volný prostor pro převrácení tvaru a vyplnění objemu semene. Pokud sešívají ozdobným kroužkovým stehem, pak nepřevrací. Otvor zašijí z pohledové strany. Povrch semene mohou dále snadno tvarovat prošíváním předním stehem a zdrhováním, čímž se zvýrazňuje plasticita povrchu semene. Nebo mohou našívat na povrch semene zvolené přidané prvky (korálky, knoflíky, vata, konopná vlákna, seno, kousky dřívka...).
- **Metodická poznámka:** Žáky je nutné seznámit s bezpečností zacházení s jehlou při šití a nůžkami. Cílem není přesné napodobování tvaru semen, ale vytváření nových variant, kde má přednost vlastní myšlení a fantazie, asociační schopnosti, spontánnost a smysl pro humor.
- **Přesahy:** přírodověda (význam zelených rostlin pro život na Zemi)
- **Přidaná hodnota:** Žáci si z vlastní zkušenosti mohou uvědomit, že materiály provokují k experimentu a spoluurčují výsledný tvar. Posun výtvarného myšlení v experimentacích.



Obrázek 5: Semeno záhadného stromu , výška 18 cm, šitá
plastika, 10 let

4.5 Metodický list č. 4

Sádrový kachel

- **Věková kategorie:** 5. ročník, 1. stupeň ZŠ
- **Časová dotace:** 2 vyučovací hodiny
- **Námět:** Příroda a lidské výtvořy
- **Cíl:** seznámení se s vlastnostmi sádry, vyváženost
- **Řešený problém:** modelace povrchu vtlačováním, hloubka a výška reliéfu
- **Technika:** negativní otiskování předmětů do hliněné matrice a odlití sádrového kachle.
- **Pomůcky:** Předměty, které chceme otiskovat, pro povrchovou úpravu odlitku: krém na boty, vodové barvy, silný odvar z čaje nebo kávy, sběračka, hlína na matrici, sádra, měkká nádoba vhodná na rozdělávání sádry, nástroj na míchání sádry (lžíce, lze i rukou).
- **Motivace:** Ukázky již hotových sádrových kachlů, počítačová prezentace ukázek odlévaných bronzových plastik některých našich výtvarníků např. Anna Polanská (*1973), Jiří Vlach (*1952).
- **Průběh práce:** Žák vymodeluje matrici ve zvoleném tvaru se zvýšeným pevně přiléhajícím okrajem bez trhlin a mezer, aby sádra při nalévání nevytékala. Do matrice otiskne negativy zvolených předmětů. Do nádoby si připraví odhadované potřebné množství studené vody, do které pozvolna přisypává sádru. Sádru nalévá opatrně do hliněné matrice až po okraj. Po nalití sádry čeká tak dlouho, až sádra projde fází zahřátí a zchladnutí, což trvá asi 20 minut. Vytvrdnutí sádry si žák vyzkouší jednoduše vrypem nehtu. Pak obrátí hliněnou matrici a vyjme opatrně vyjme odlitek. Odlitek omyje a po zaschnutí patinuje nebo tónuje jeho povrch.
- **Metodické poznámky:** Doporučuji použít hlínu červené barvy, která sama o sobě zatónuje povrch sádrového reliéfu. Míchání sádry pomalým pohybem nesmí trvat dlouho, sádra pak rychleji tvrdne. Je třeba se vyvarovat i přílišnému čerání sádry při míchání, do sádry se tím dostanou bublinky, které pak narušují povrch kachle a snižují pevnost sádry. U větších kachlů doporučuji provést vnitřní zpevnění kachle vložením odstrižku látky do ještě tekuté sádry, jako prevenci rozlámání kachle při vyjímání odlitku z matrice. K rozlomení kachle může dojít i při předčasném pokusu o vyjmutí odlitku

z matrice. Po vyjmutí kachle z matrice je někdy třeba očistit jeho okraj od nálitků. K tomu můžeme použít při dodržení bezpečnosti práce nožík. Pro odstranění zbylé sádry z měkké nádoby tuto několikrát po obvodu na různých místech zmáčkne a tím dojde k odloučení ztvrdlé sádry od stěn nádoby. Zbylou sádru nikdy nevytlíváme do odpadu, hrozí jeho ucpání. Místo sádry lze použít nezávadnou bílou odlévací hmotu Efkopur (postupujeme také podle návodu na balení).

- **Přesahy:** přírodověda (kapitoly živá a neživá příroda, lidské výtvoř)
- **Kulturní kontext:** sochařská tvorba ve 20. století



Obrázek 6: Otisky živé a neživé přírody, 18 x 15 cm, odlévaný sádrový kachel, vlastní práce



Obrázek 7: Příroda versus lidské výtvoř, průměr 20 cm, sádrový odlitek, 10 let



Obrázek 8: Na mořském dně, průměr 18 cm, sádrový odlitek, 10 let

4.6 Metodický list č. 5

Modelování

- **Věková kategorie:** 5. ročník, 1. stupeň ZŠ
- **Časová dotace:** 2 vyučovací hodiny
- **Námět:** Jak táta a máma odpočívají
- **Cíl:** Vytvořit lidské tělo z představy složením z nenáročných geometrických tvarů (koule, obdélník, hranol, válec..), zachytit pohyb ležící osoby.
- **Řešený problém:** lepení pomocí šlikru, kompozice
- **Technika:** modelování z keramické hlíny
- **Pomůcky:** hlína, šlikr, podložka, silonová nit, nářadí pro zdobení povrchu
- **Motivace:** Jak moji rodiče odpočívají
- **Průběh práce:** Žáci si vymodelují dostatečné množství geometrických těles, ze kterých potom skládají ležící lidské tělo, vymodelovaná tělesa mohou dotvářet nebo deformovat, rozkrojit apod.. Povrch hliněné plastiky mohou ozdobit strukturou.
- **Přesahy:** přírodověda (stavba lidského těla)
- **Přidaná hodnota:** Uvědomění si sama sebe a těch druhých, ke kterým mám významné vazby. Při přetváření vymodelovaných těles se objevuje tvořivé výtvarné myšlení.
- **Kulturní kontext:** dřevěné plastiky s názvem Rodina od Michala Gabriela (*1960)
- **Varianty:** z plátu, doplněno modelací



Obrázek 9: Mára odpocívá, délka 25 cm, hliněná plastika, vlastní práce



Obrázek 10: Táta odpocívá, délka 24 cm,
plastika z plátu doplněná modelací, 9 let

4.7 Metodický list č. 6

Kašírování papíru

- **Věková kategorie:** 5. ročník , 1. stupeň ZŠ
- **Časová dotace:** 2 - 3 vyučovací hodiny
- **Námět:** Hmyzáci
- **Cíl:** rozvoj konstrukční představy a možností tvarování papíru
- **Řešený problém:** modelace objemu na papírové konstrukci kašírovaným papírem.
- **Technika:** kašírování na konstrukci
- **Pomůcky:** novinový papír, hnědý balící papír, tužidlo (škrob, lepidlo na tapety), pedig na konstrukci křídel, provázek, drát, hedvábný nebo průsvitný průklepový papír na křídla, tuš, tempery, pevná přenosná podložka, nádoba na ředěný škrobový roztok
- **Motivace:** prohlížení zvětšených obrázků hmyzu
- **Průběh práce:** Žáci si vymodelují základ objektu z papíru. Pro lepší soudržnost konstrukce mohou použít zvolené zpevnění (drát, provázek). Na základní konstrukci těla pak nakašírují silnější vrstvu papíru a natvarují detaily hmyzáka. Po zaschnutí lze povrch ponechat v základní barvě použitého papíru nebo vhodným způsobem dekorovat (lineární kresba tuší, tempery).
- **Metodická poznámka:** Protože některým dětem je práce s klasickým škrobem nepříjemná, používám škrobenku koupenu v obchodě (s jemnou vůní). Je třeba ukázat žákům, jak mají s tužícím roztokem pracovat, aby se jim papírová plastika příliš nerozmáčela. Vhodné je umístění konstrukce na podložku, se kterou se dá v průběhu práce otáčet a na které se pak nechá hmyzák vyschnout. Cílem není přesné napodobování tvaru, ale vytváření nových variant, kde má přednost vlastní myšlení a fantazie, asociační schopnosti, spontánnost a smysl pro humor.
Pozor na děti s případnými alergiemi.
- **Přesahy:** přírodověda (význam a stavba těla hmyzu, základní pojmy biologie)
- **Přidaná hodnota:** objevení estetických a dekorativních hodnot nahodilých struktur

- **Kulturní kontext:** hmyz v lidské kultuře (Egypt), jiné než výtvarné ztvárnění hmyzu: Nikolaj Andrejevič Rimskij-Korsakov Let čmeláka, hmyz v literatuře (Ondřej Sekora - Ferda Mravenec, Jan Karafiát - Broučci)



Obrázek 11: Hmyzák, 37 x 16 cm, čerstvě kaširovaný objekt a křídla, 10 let



Obrázek 12: Hmyzák, 37x16 cm, kaširovaný objekt, 10 let

4.8 Metodický list č. 7

Tvarování PET lahví

- **Věková kategorie:** 5. ročník, 1. stupeň ZŠ
- **Časová dotace:** 2 vyučovací hodiny
- **Námět:** pavouci, medúzy, květiny, kaktusy, (libovolný)
- **Cíl:** získání výtvarné zkušenosti s tvarováním a konstruováním plastu, rozvoj výtvarného myšlení
- **Řešený problém:** natvarovat a spojit k sobě části PET lahví, statika
- **Technika:** tvarování a konstruování
- **Pomůcky:** dostatečné množství čistých PET lahví bez vrchních etiket, nůžky, řezák, průhledná lepící páska
- **Motivace:** návštěva internetových stránek s uměním PET Art
<http://www.gallery.cz/gallery/cz/veronika-richterova-vystava.html>.
- **Průběh práce:** Žáci si vyberou plastové lahve vhodných tvarů a barev, tak aby odpovídaly jejich záměru, stříhají, tvarují a spojují jednotlivé části zamýšleného objektu.
- **Metodická poznámka:** Je nutné zdůraznit dodržování bezpečnosti při zacházení s ostrými nástroji (mít připravenou lékárničku), pod pedagogickým dozorem si žáci mohou tvarovat části plastových lahví ohněm.
- **Přesahy:** přírodověda (zpětné využití plastů, vliv plastů na životní prostředí)
- **Přidaná hodnota:** možnost využití deklasovaných materiálů v umění
- **Kulturní kontext:** mladé umění nazvané PET Art Veroniky Richterové (*1964)

4.9 Metodický list č. 8

Stříhaná plastika

- **Věková kategorie:** 5. ročník, 1. stupeň ZŠ
- **Časová dotace:** 2 vyučovací hodiny
- **Námět:** Moje kočka spokojená, Moje kočka naježená
- **Cíl:** Rozvoj racionálního výtvarného myšlení (pevnost a vyváženost plastiky), čisté provedení techniky stříhání a lepení.
- **Řešený problém:** Vytvořit objemový prostorový tvar kočky, ležící nebo stojící a dotvořit ho pomocí nastřihování, dolepovaných částí a plastických prvků. Uvážit nosnost materiálu a souměrnost tvarů.
- **Technika:** tvarování papíru
- **Pomůcky:** papírové čtvrtky, nůžky, lepidlo, štětec
- **Motivace:** Máme-li doma zvířátko, známe jeho zvyky .
- **Průběh práce:** Vytvoření základního korpusu, který žáci dále dotvářejí stříháním, překládáním, nastřihováním, stáčením, nasouváním, lepením papíru a pomocí dolepených částí nebo plastických prvků.
- **Metodický pokyn:** Je nutné zdůraznit dodržování bezpečnosti při zacházení s ostrými nástroji (event. mít připravenou lékárničku).
- **Přesahy:** vlastivěda , přírodověda (stavba těla savců), matematika (osová souměrnost), průřezové téma (Enviromentální výchova).
- **Přidaná hodnota:** objevovat dekorativní a estetické hodnoty inspirované světem přírody



Obrázek 13: Moje kočka naježená, 20 x 15 cm, stříhaná papírová plastika na podkladu z vlnité lepenky, 11 let

5 Závěr

V závěru bych chtěla shrnout přínos této diplomové práce pro moji další praxi učitelky výtvarné výchovy. Na svoji diplomovou práci nahlížím jako na součást procesu sebeučení.

V první části diplomové práce jsem se pokusila shrnout významné vlivy a dějinné události podílející se na utváření charakteristických rysů sochařské tvorby jednotlivých historických období. Použila jsem metodu analýzy a komparace informací z prostudovaných mě dostupných pramenů. Dospěla jsem k jasnějšímu a všeobecně ucelenějšímu vnímání sochařské tvorby, lepší orientaci a porozumění tomu, z jakých historických období a velkých světových civilizací umělci čerpali nebo mohou čerpat zdroje inspirací.

V otázce hodnocení a přístupu k jednotlivým žákům bylo pro mě přínosné seznámení se s typologií výtvarných projevů žáků a škálou možností pedagogického vedení jednotlivých výtvarně projevových typů žáků.

Ve druhé části své práce jsem se zabývala vztahem rodičů žáků Svobodné základní školy v Jablonci nad Nisou k předmětu výtvarná výchova. Doposud jsem se domnívala, že je nutné mít z každé hodiny výtvarné výchovy nějaký hmatatelný výstup (výkres, výrobek). Z výsledku průzkumu mezi rodiči však vyplývá, že téměř všichni respondenti souhlasí s tím, že výtvarné hry a experimenty jsou důležité při procesu poznávání a osvojování výtvarných postupů. Tento výsledek mě v mé praxi povede k zařazení takto zaměřených hodin výtvarné výchovy do tematického plánu. Dále z výsledků těchto průzkumů vyplývá všeobecně pozitivní vztah rodičů k předmětu výtvarná výchova. Více než polovina dotázaných rodičů považuje výtvarnou výchovu za důležitý předmět. Domnívám se, že je to ovlivněno celkovým pozitivním přístupem školy k estetické výchově, pořádáním tradičních výtvarných dílen a školních akcí pro rodiče s dětmi.

Navržené metodické listy jsem ověřila v praxi. Při jejich realizaci v hodinách výtvarné výchovy mě nepotkalo nic, s čím bych nepočítala. Chci také uvést, že se občas při keramickém modelování stane, že výrobek dětem praskne nebo se rozpadne. Znehodnocení vlastní práce přináší dětem zklamání. Podle mého názoru je dobré žáky dopředu upozornit i na tuto možnou variantu, event. jim ukázat co se s výrobkem stalo a čeho se mají vyvarovat.

6 Seznam použité literatury

- BALEKA, J. *Výtvarné umění, výkladový slovník*. 1. vyd.. Praha: Academia, 1997. 429 s. ISBN 80-2000609-5.
- BLÁHA, J. - SLAVÍK, J., *Průvodce výtvarným uměním V.* 2. vyd.. Úvaly: ALBRA, SPL – PRÁCE, 2007. 126 s. ISBN 978-80-7361-038-8.
- BLÁHA, J. - ŠAMŠULA, P., *Průvodce výtvarným uměním III.* 2. vyd.. Úvaly: ALBRA, SPL – PRÁCE, 2005. 128 s. ISBN 80-86287-33-8.
- BROŽOVÁ, V. - PEŘINOVÁ, M. *Kreslíme, malujeme, modelujeme....* 1. vyd.. Praha: Fortuna, 1993. 173 s. ISBN 80-7168-018-4.
- HLEDÍKOVÁ -BOROVCOVÁ, M. *Kvalitativní proměny prostoru v umění 20. století*. [Diplomová práce]. Praha 2003. 94 s. Univerzita Karlova v Praze, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr., Jaroslav Bláha, Ph.D.
- HOLUBOVÁ, A. *Vnitřní prostor trojrozměrné vizuální práce : formy prostorového vyjadřování*. [Diplomová práce]. Praha 2003. 61 s. Univerzita Karlova v Praze, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr., Jaroslav Bláha, Ph.D.
- JEŘÁBEK, J. – LISNEROVÁ, R. – SMEJKALOVÁ, A. – TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP 2005. 125 s. ISBN 80-87000-02-1.
- SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. vyd.. Praha: SPN, 1985. 209 s.
- ROESELLOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: UK PF, 2003a. 56 s. ISBN 80-7290-121-4.
- ROESELLOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřacované vyd. Praha: UK PF 2003b. 198 s. ISBN 80-7290-129-X.
- ROESELLOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995. 195 s.
- ROESELLOVÁ, V. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu 1.* Praha: UK PF, 2006. 63 s. ISBN 80-7290-254-7.
- ROESELLOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. 241 s. ISBN 80-902267-1-X.
- ROMEI, F. *Historie sochařství*. Praha: SVOJTKA a VAŠUT, 1996. 64 s. ISBN 80-7180-095-3.
- THIELE, C. *Sochařství*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. 187 s. ISBN 80-251-0288-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. I., Dětství a dospívání*. 1. vydání. Praha : Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

Věda a výzkum ve výtvarné výchově : [editor Jan Slavík]. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. 98 s. ISBN 80-86039-59-5.

ZHOŘ, I. *Projekty a metodické řady*. In: *Výtvarná výchova*, roč. 35 1994-95, s. 3 -4. ISSN 2110-3691.

Internetové zdroje

<http://aktualne.centrum.cz>. Vědci_mají nejstarší lidskou sošku Venuši z Hohle Fels

<http://kultura.idnes.cz>. Zemřela Věra Janoušková sochařka inspirovaná Picassem-i-plechem

http://cs.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_Maxmilian_Brokoff

http://cs.wikipedia.org/wiki/František_Bílek

http://cs.wikipedia.org/wiki/Jan_Jiří_Bendl

http://cs.wikipedia.org/wiki/Josef_Václav_Myslbek

http://cs.wikipedia.org/wiki/Matěj_Václav_Jäckel

http://cs.wikipedia.org/wiki/Matyáš_Bernard_Braun

http://cs.wikipedia.org/wiki/Otto_Gutfreund

http://cs.wikipedia.org/wiki/Pomník_mistra_Jana_Husa

http://cs.wikipedia.org/wiki/Venuše_z_Hohle_Fels

http://cs.wikipedia.org/wiki/Věstonická_venuše

<http://menhiry.mysteria.cz/>. Seznam menhirů na území ČR

www.ceskatelevize.cz. Reportáž Federico Díaz v USA

www.gallery.cz . Veronika Richterová, Pet art

www.jedinak.cz. Vítězný gól, Karel Nepraš

www.massmoca.org. Federico Díaz.

www.rvp.cz. Pojetí výtvarné výchovy v rámci vzdělávací oblasti umění a kultura

www.tyden.cz. Barokní historik v čase Santa Clausů

Seznam grafů

Graf č.1, Pohlaví dotazovaných respondentů.....	49
Graf č.2, Věková struktura dotazovaných respondentů	50
Graf č.3,Co si představujete pod pojmem prostorová tvorba ve výtvarné výchově?.....	51
Graf č.4,Souhlasíte s názorem, že hodina výtvarné výchovy může být zaměřena na experimentální hry s materiály za účelem poznávání jejich vlastností?.....	53
Graf č.5, Jaké je podle Vás postavení výtvarné výchovy v rámci všech vyučovaných předmětů na ZŠ?.....	55
Graf č.6, Jaký je Váš názor na hodnocení žáků ve výtvarné výchově?.....	56

Seznam tabulek

Tabulka č.1, Zastoupení respondentů podle pohlaví.....	49
Tabulka č.2, Zastoupení respondentů podle věku.....	50
Tabulka č.3, Co si rodiče představují pod pojmem prostorová tvorba ve vv?.....	60
Tabulka č.4, Souhlasíte s názorem, že hodina výtvarné výchovy může být zaměřena na experimentální hry s materiály za účelem poznávání jejich vlastností?.....	53
Tabulka č.5, Jaké je podle Vás postavení výtvarné výchovy v rámci všech vyučovaných předmětů na ZŠ.....	55
Tabulka č.6, Jaký je Váš názor na hodnocení žáků ve výtvarné výchově?.....	56
Tabulka č.7, Srovnávací tabulka.....	57
Tabulka č.8, Využíváte možnosti účastnit se výtvarných dílen, které pořádá škola pro žáky a jejich rodiny?.....	59
Tabulka č.9, Zajímáte se i Vy osobně o výtvarné umění?.....	59
Tabulka č.10, Jaký je podle Vás hlavní cíl hodin výtvarné výchovy?.....	60

Seznam obrázků

Obrázek 1, Keramické dýně.....	63
Obrázek 2,3,4, Strom.....	65
Obrázek 5, Semeno záhadného stromu.....	67
Obrázek 6, Otisky živé a neživé přírody.....	69
Obrázek 7, Příroda versus lidské výtvořky.....	70
Obrázek 8, Na mořském dně.....	70

Obrázek 9, Mára odpocívá.....	72
Obrázek 10, Táta odpocívá.....	72
Obrázek 11, 12, Hmyzák.....	74
Obrázek 13, Moje kočka naježená.....	77